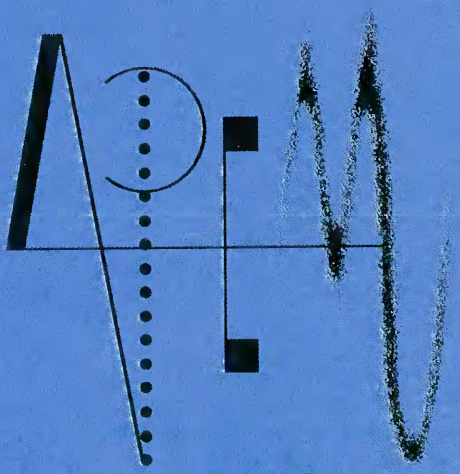
BULLETIN TRIMESTRIEL
N° 218 -219
2e et 3e trimestre 2012
APEMU - 6 Impasse Dubet - 33700 Mérignac

Association des Professeurs d'Education Musicale
www.apemu.fr



SOMMAIRE

Editorial 2

Résultats et analyses - la Grande Enquête
Introduction.....3-4
Données factuelles.....5 à 16
Equipement et disposition de la salle de musique....17 à 22
Le cours d'éducation musicale.....23 à 32
Le travail personnel.....33 à 37
La chorale.....38 à 48
Le professeur d'éducation musicale et ses relations aux autres.....49-50
Etat d'esprit et ressenti.....51 à 55
Conclusion.....56

Vie de l'association :
Annonce du congrès.....57
Assemblée générale de Rouen.....58 à 60
Composition du C.A.....61
Délégués régionaux.....62
Bulletin d'adhésion.....63

EDITORIAL

Chers collègues, bonjour à tous,

En cette rentrée, permettez-moi tout d'abord de vous souhaiter une bonne année scolaire. Contrairement à tous les clichés véhiculés par les différents médias, vous vous réalisez plutôt bien dans votre travail, auprès de vos élèves et le plaisir musical est l'une de vos préoccupations premières. L'APÉMu vous propose dans ce bulletin les résultats de l'enquête qu'elle a menée cette année auprès des enseignants d'éducation musicale. Je salue encore l'implication des adhérents qui ont relayé l'information auprès des collègues. Les réponses ont été au-delà de nos espérances car plus de 1000 enseignants d'éducation musicale ont rempli le formulaire en ligne sur 6000 enseignants en France, l'échantillon est plus que représentatif ! J'exploiterai ces résultats lors de l'audience accordée à l'APÉMu par le ministère suite au courrier envoyé en juin à notre nouveau ministre Vincent Peillon.

Lors de cet entretien, plusieurs questions seront abordées. Tout d'abord, la disparité du traitement des heures chorales dans les différentes académies, inégalité qui persiste malgré les différentes parutions au B.O. Alors que le ministère affirme régulièrement le bien-fondé de cette pratique collective, la réalité du terrain est bien différente. Nous mettrons également l'accent sur la fragilisation de l'enseignement de la musique dans les lycées : l'enseignement d'exploration « Arts du son » qui est proposé aux élèves dans trop peu d'établissements, de même que l'option facultative musique dont l'enseignement fait défaut dans beaucoup de lycées obligeant les élèves à se tourner vers des institutions payantes ou à se débrouiller seuls pour la préparer. Que dire enfin de l'option lourde en L qui disparait dans beaucoup d'établissements !

Un enseignement républicain ne peut tolérer que cette situation perdure car elle va à l'encontre de l'égalité de traitement sur le territoire.

J'évoquerai aussi un sujet qui me tient à cœur : la baisse du nombre de candidats au concours du C.A.P.E.S. ainsi que la formation des stagiaires. Arrêtons les clichés et faisons découvrir aux étudiants l'attrait de l'enseignement de l'éducation musicale au collège ! Pour cela, il faut davantage de liaisons entre le collège, le lycée et la faculté à travers des stages de découverte, des rencontres entre étudiants et enseignants, sur le terrain, des échanges ! Cette mission concerne l'institution mais c'est aussi le rôle de notre association de faire découvrir notre métier aux étudiants de licence de musicologie. En effet, si le flux de candidats se tarit, c'est notre discipline qui sera en danger et nos élèves qui en paieront les conséquences.

Nous évoquerons tous ces sujets ainsi que le compte rendu de notre entretien au ministère lors de notre prochaine assemblée générale à Rouen les 27 et 28 octobre à laquelle j'invite vivement les délégués et adhérents. Ces moments d'échanges et de réflexion autour de notre discipline sont toujours intéressants pour chacun d'entre nous.

Je finirai cet édito en remerciant tous ceux qui ont participé pendant les congés d'été au dépouillement de l'enquête et à sa mise en forme, bravo à tous !

Et n'oublions pas le bulletin : il a besoin d'expériences, de témoignages, de démarches pédagogiques, de séquences... pour exister, alors à vos plumes !

La présidente
Yolande Barbier-Cérésuéla

INTRODUCTION

Voilà maintenant un an, nous avions imaginé renouer avec l'expérience d'un questionnaire national autour de la réalité du métier de professeur d'éducation musicale. En effet, l'APÉMu avait déjà lancé une grande consultation il y a 13 ans (Cf. bulletins n°165 et 169) qui nous avait permis de mesurer la situation des enseignants. Cette enquête avait alors mis en évidence les transformations sensibles des cours dispensés et surtout des évolutions qui apportaient déjà des réponses claires aux images d'Epinal qui sont malheureusement encore d'actualité.

Nous pouvons dire aujourd'hui que cette consultation est une réussite. Le très fort taux de participation, soit 1061 réponses, donne à cette enquête un niveau de représentativité très satisfaisant (environ 10% des enseignants d'éducation musicale). Cette donnée est capitale car elle donne une réelle légitimité aux résultats que nous pourrons en dégager. Elle constitue une base de données unique permettant à l'association, aux enseignants mais aussi à la recherche de témoigner de notre métier et de poursuivre son travail d'évolution constante et profonde. De plus, nous pouvons parler d'une enquête réussie dans la mesure où les collègues ont trouvé dans ce cadre la possibilité de parler d'eux-mêmes, de leurs questions, doutes et agacements en toute liberté. Les questions ouvertes ont donné lieu à des commentaires longs et intéressants qui marquent le désir des enseignants de parler et surtout d'apporter des propositions originales et pertinentes.

Enfin, si cette enquête est une réussite, nous ne pouvons que nous interroger sur le différentiel entre le nombre de réponses et celui des adhérents à notre association. Plus nous sommes nombreux à travailler, réfléchir, débattre, proposer, etc., plus nous sommes riches des différents avis, plus nous sommes représentatifs, plus nous représentons des tendances, des situations singulières. L'APÉMu est l'association de tous les professeurs d'éducation musicale, et nous ne pouvons que souhaiter que le plébiscite apporté à cette initiative se transforme en nouvelles adhésions et participations aux rendez-vous proposés dans les différentes académies et au niveau national.

Pourquoi une association de spécialistes se lance-t-elle dans une telle aventure ? Les réponses à cette question sont multiples et certaines sont particulières.

- En premier lieu, il nous semble indispensable de pouvoir témoigner de qui sont ces hommes et ces femmes qui tous les jours sur le terrain, font que la musique est bien présente dans tous les collèges.
- Dans un second temps, nous avons besoin de connaître les situations concrètes de notre enseignement pour pouvoir donner une photographie la plus claire possible à nos interlocuteurs et surtout pour couper court aux propos décalés et autres situations spécifiques qui ne sont pas la majorité.
- Dans un troisième temps, nous souhaitons pouvoir faire le point des pratiques d'enseignement adoptées par les enseignants pour pouvoir dire et redire que notre discipline a connu une évolution significative depuis 10 ans. Nous entendons également démentir, en nous appuyant sur des données tangibles, les propos tenus ça et là par les médias et autres artistes ou politiques,

propos qui ne sont pas révélateurs de ce qui se passe réellement dans les classes.

- Enfin, au-delà des pratiques des enseignants, nous souhaitons pouvoir mesurer leur rapport aux nouveaux programmes. En effet, l'arrivée de nouveaux textes réglementaires conforte des pratiques mais surtout met en évidence des modifications concrètes et des évolutions de conception que les collègues ont parfois du mal à envisager, à réaliser ou à accepter. Il faut prendre ici le terme de « conception » dans tous les sens du terme, de la préparation du cours à la question du sens à donner à notre mission.

Pour que les données recueillies ne restent pas sous la forme de tableaux ou de chiffres bruts, une équipe s'est constituée tout à la fois pour leur dépouillement et pour leur analyse. Cette phase est délicate et ne constitue qu'une première étape qui nécessitera de nouveaux regards. Ils seront d'autant plus intéressants qu'ils seront ceux des enseignants eux-mêmes, ainsi que ceux des chercheurs. De plus, ces données devront être réexaminées avec le regard neuf que le temps qui passe peut nous apporter.

Lors du précédent questionnaire nous étions déjà dans une période de turbulences liées à l'introduction de nouveaux programmes. Nous nous retrouvons dans cette même situation qui est propice aux questionnements sur les textes eux-mêmes et sur le sens même du métier qui est le nôtre.

Enfin et pour conclure, ce type de document arrive à un moment crucial : un certain nombre de disciplines, dont la nôtre, rencontrent une vraie crise de recrutement de nouveaux enseignants. En effet, même si ce problème n'est pas lié à la spécificité de notre discipline puisqu'il est partagé par d'autres champs disciplinaires comme les mathématiques, par exemple, nous constatons une baisse sensible du nombre de postes aux concours. Il n'en reste pas moins que les étudiants qui s'y présentent sont de moins en moins nombreux proportionnellement au nombre de postes ouverts. Sur ce sujet il nous semble qu'une enquête précise devrait être menée. Pour relever le défi qui se présente à nous, il nous faudra convaincre les étudiants susceptibles d'embrasser notre profession en diffusant des données précises et justes sur la réalité du métier. Beaucoup de données sont de nature à rassurer les étudiants ayant des représentations qui ne tiennent pas compte de la diversité des situations et surtout des possibilités de réussites dans le métier.

Si la situation n'est pas idéale (peut-elle seulement l'être ?), il n'en reste pas moins que l'image qui émane des professeurs d'éducation musicale est bien celle d'hommes et de femmes motivés, impliqués, engagés et parvenant à se sentir bien dans un métier exigeant, difficile mais aussi exaltant.

DONNEES FACTUELLES

Une enquête de cette envergure nécessite plusieurs lectures, en se concentrant sur des entrées précises. Comme vous le verrez, les grands titres de l'enquête seront analysés mais, il nous a semblé intéressant de tirer quelques premiers enseignements de toutes ces données. Pour y voir plus clair, nous tenterons de répondre à des questions larges en utilisant ces résultats. Ainsi, nous pourrons dessiner le portrait d'un professeur d'éducation musicale d'aujourd'hui, avec ses questions, ses réussites et ses doutes...

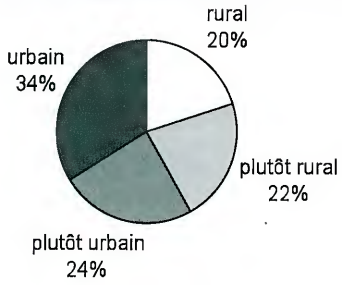
1. Représentativité de l'enquête

Lorsque des enquêtes de ce type sont menées, il est important de vérifier que l'échantillon est bien représentatif du public ciblé. En observant les données, nous pouvons dire que l'enquête est bien valide puisque plusieurs éléments nous indiquent que les enseignants ayant répondu sont suffisamment nombreux. En effet, sur 5976 professeurs d'éducation musicale en collège, 1061 se sont penchés sur le questionnaire, soit un peu plus d'un enseignant sur six (environ 18%). Cette proportion est très importante lorsque l'on pense que cette enquête a été menée par la voie électronique et sur la base du volontariat.

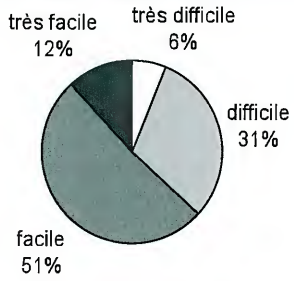
Pour affiner encore la question du panel, nous pouvons noter plusieurs points qui nous incitent à penser que le panel des réponses est significatif :

- la proportion femmes/hommes : Les données recueillies suivent la proportion qui constitue notre corps disciplinaire. A ce propos, nous pouvons remarquer que la tendance a été vers un équilibrage (57% de femmes aujourd'hui).
- La proportion certifiés/agrégés, non titulaires est également conforme aux proportions nationales avec une grande majorité d'enseignants titulaires et qui plus est, en poste dans un établissement. Ce chiffre est important puisqu'en quelques années nous avons su constituer un corps d'enseignants, formés, titulaires occupant tous les postes et réduisant la proportion des emplois précaires et instables. Ce chiffre sera à surveiller de près en regard des chiffres des postes au concours et du nombre d'étudiants s'y présentant.
- Pour aller plus loin, nous pouvons également observer la répartition des académies d'origine des réponses. Hormis l'académie de Clermont, qui a davantage répondu que les autres et les académies de Reims, Strasbourg et Paris qui ont le moins participé, les autres ont un taux de représentativité plus homogène. Ainsi, nous pouvons dire que les résultats de l'enquête reflètent bien la diversité des académies.
- Comme nous pouvons le constater dans le graphique ci-après, la diversité des territoires est elle aussi représentée puisque nous constatons que les types d'environnement sont eux aussi bien équilibrés. Cette représentativité est également maintenue si l'on prend en compte le public auquel les enseignants ont à faire.

Votre collège est :

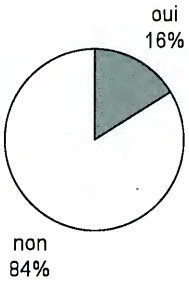


Comment évaluez-vous le public face auquel vous vous trouvez ?



Pour conclure sur ces données liées aux personnes ayant répondu, nous constatons que la majorité des réponses émanent d'enseignants non adhérents de l'APÉMu.

Adhérents à l'APÉMu

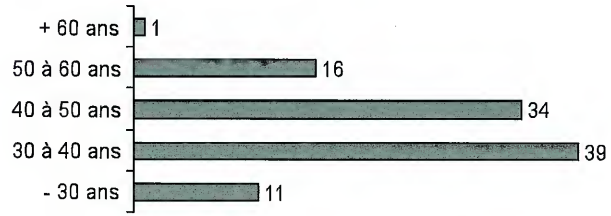


Cette situation nous réjouit et nous interroge à la fois. En effet, au-delà des adhérents, l'association touche un grand nombre d'enseignants par divers canaux et semble jouir d'une image positive auprès des collègues. Cependant, nous ne pouvons que nous interroger sur les raisons qui poussent ces derniers à ne pas adhérer. Cet état de fait devra nous conduire nécessairement à repenser certains fonctionnements, à creuser la question de l'image perçue par les non-adhérents pour mieux nous faire connaître, comprendre et ainsi davantage fédérer.

2. Qui sont les professeurs d'éducation musicale ?

Il semble, d'après l'enquête, que l'image d'Epinal véhiculée par nombre de médias du professeur de musique poussiéreux, écoutant de vieux vinyles, centré sur la musique « classique », coincé derrière son piano droit et coupé des élèves, doive être balayée une bonne fois pour toute.

Comme nous pouvons le voir, la courbe des générations est plutôt jeune, même si la fourchette majoritaire se trouve entre 30 et 50 ans. *(en pourcentage)*

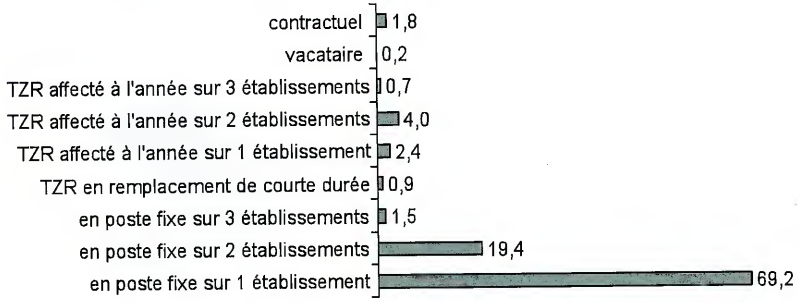


Cette courbe nous indique plusieurs choses :

- Si le nombre de collègues âgés de moins de 30 ans est moins important que les autres tranches d'âge, c'est sans nul doute l'effet de la diminution du nombre de postes aux concours, qui touche l'ensemble des disciplines depuis plusieurs années. Par ailleurs, le nombre de candidats se présentant aux concours est lui-même en chute libre. Ces causes sont liées mais d'autres viennent également amplifier ce résultat. Les jeunes étudiants semblent passer les concours plus tardivement après avoir exercé d'autres activités musicales comme enseignants en école de musique, compositeurs/créateurs de musiques pour différents supports... Ce dernier point serait à étudier de plus près et nécessiterait une enquête spécifique auprès du public concerné.
- La tranche majoritaire est celle des 30/50 ans. Ainsi, nous sommes en présence de professeurs jeunes, formés (ils ont bénéficié de la formation par les IUFM), ayant une bonne maîtrise des média modernes (nous le confirmerons plus tard avec l'équipement de la classe), porteurs de projets et désireux de véhiculer une autre image de la discipline.
- Le renouvellement de la discipline a été effectué et ainsi, les enseignants d'éducation musicale sont jeunes mais avec une bonne expérience. Pour autant, nous pouvons remarquer que cette majorité d'enseignants a été formée aux programmes « ancienne formule ». Ce détail n'est pas à négliger car, nous le savons bien, et là encore, les recherches le confirment, le point d'ancrage de notre pratique professionnelle est très lié à ces temps premiers d'entrée, d'accompagnement, et de formation au métier. Lorsque ce temps premier était lié à un enseignant référent, le modèle était fort et devenait celui qu'il fallait dupliquer. La logique d'entrée par les activités des programmes de 1998 a été progressivement intégrée par les enseignants. Cette entrée vient forcément se heurter à la logique d'entrée par compétence qui semble faire réagir les collègues. L'entrée ne se fait pas par des œuvres mais par des compétences. La démarche intellectuelle de préparation semble vouloir prendre le pas sur la musique alors qu'il n'en est rien, mais c'est une autre histoire !

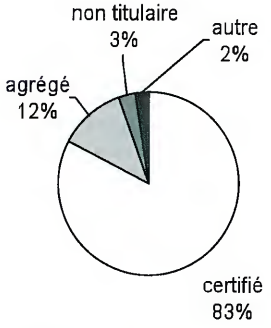
Pour affiner encore notre connaissance des professeurs d'éducation musicale, il nous faut observer de près :

a. leur situation d'emploi



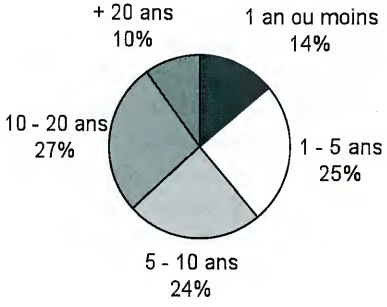
La plus grande majorité des collègues ayant répondu au questionnaire sont sur un poste fixe dans un établissement. Il semble qu'ils se sentent davantage en mesure de répondre au questionnaire du fait de cette stabilité et d'une vision plus globale de leur enseignement. Il serait intéressant ici d'avoir des données nationales sur cette situation pour comparer précisément ces proportions. Pour autant, nous remarquons une stabilité chez les enseignants qui sont installés dans leur établissement. Cette donnée vient là aussi confirmer la politique d'un recrutement important durant les années 1990 à début 2000 qui a permis de pourvoir les établissements de professeurs formés.

b. leur statut



Cette donnée est importante car elle vient conforter ce que nous disions plus haut. Les enseignants sont majoritairement certifiés. Ainsi, ils ont suivi un cursus universitaire qui leur a permis de passer les concours de recrutement. Cette situation est aussi significative par rapport aux questionnements qui émergeront lorsque nous aborderons les nouveaux programmes et indique que la majorité des collègues sont, contrairement aux idées reçues, des enseignants ayant fait le choix d'exercer ce métier, qui se forment, qui sont suivis et qui peuvent bénéficier des moyens de formation qui leur sont proposés. Là encore, sur ce sujet, nous verrons que la demande de formation est forte et qu'elle est révélatrice d'une bonne connaissance de cette dernière. Enfin, le nombre global d'enseignants non-titulaires semble être peu important même si dans certaines académies leur nombre peut être plus considérable mais, malgré tout ils ne représentent pas la majorité. Cette donnée est à prendre en compte sur l'image globale de notre discipline qui n'est plus celle d'enseignants laissant libre cours à leurs goûts personnels sans tenir compte du projet commun. Pour terminer, nous pouvons remarquer que le nombre d'agrégés dans la discipline est conforme aux proportions nationales sur l'ensemble des disciplines qui se situent également autour des 12%. Nous remarquerons que, toutefois, ce chiffre ne doit pas occulter la situation de notre discipline en lycée, qui n'est pas sans nous interroger actuellement.

c. Leur ancienneté



Là encore, le chiffre est important car il donne une situation équilibrée entre ceux qui sont en poste depuis longtemps et ceux qui y arrivent. Cette donnée mériterait d'être affinée pour savoir s'ils sont en poste depuis peu de temps par choix (mutation, souhait d'être TZR, etc.). Nous savons que certaines

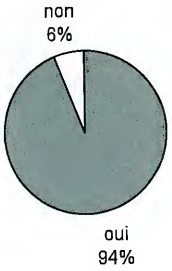
académies (Versailles, Créteil...) présentent un fort taux de renouvellement des enseignants d'une année sur l'autre. En effet, les jeunes enseignants issus des concours sont le plus souvent nommés dans ces académies et en repartent rapidement pour retourner vers leur académie d'origine. Il n'en reste pas moins que la proportion des collègues présents sur leur poste depuis au moins 10 ans indique le souhait, la nécessité d'être installé dans un établissement pour prendre le temps de développer sa pédagogie, ses projets, d'acquérir du matériel, etc.

3. Dans quelles conditions travaillent-ils ?

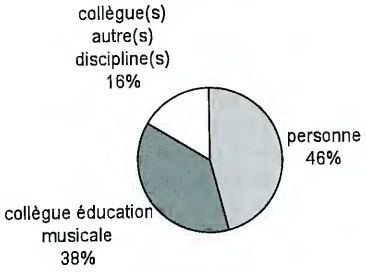
Comme nous avons pu le noter plus haut, les enseignants travaillent dans leur établissement depuis quelques années mais dans quelles conditions ?

a. La salle

Vous disposez d'une salle spécialisée :

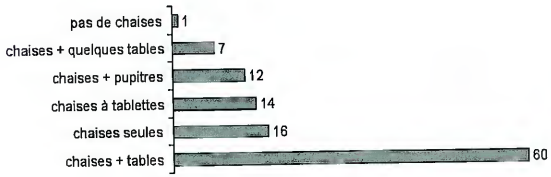


Vous partagez votre salle avec :



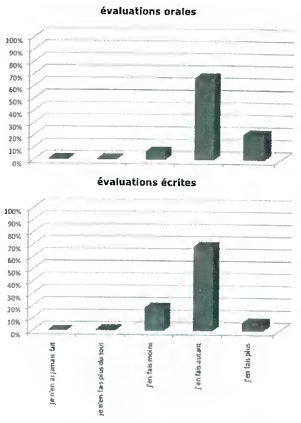
Très majoritairement, les enseignants ont une salle destinée à l'éducation musicale. Cette situation semble aujourd'hui évidente alors qu'elle ne l'était pas il y a une vingtaine d'années. Il est même d'usage de trouver des recommandations sur les sites académiques, pour aménager, concevoir, organiser sa salle de musique. Nous pouvons également remarquer qu'un certain nombre d'établissements ont été réhabilités et que la question de la présence d'une salle spécialisée ne se pose plus. Il est noté que très majoritairement, cette salle n'est occupée que par un enseignant ce qui lui confère une situation, une organisation, un dispositif particulier qui ne conviennent pas à d'autres disciplines. Nous le verrons plus loin la question de l'organisation de la salle est importante. Pourtant, malgré tout, il reste encore 6% de collègues qui n'ont pas de lieu dévolu à leur enseignement. Si ce chiffre peut paraître négligeable, il reste encore trop important et met en avant une situation intolérable pour l'enseignant et l'image de la discipline.

b. Son aménagement



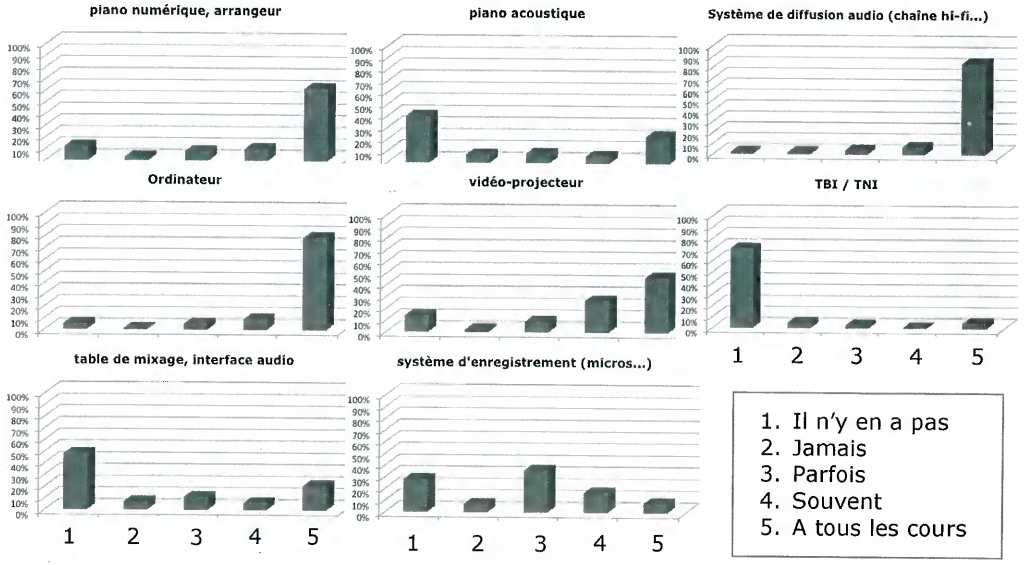
La grande majorité des enseignants ont un mobilier traditionnel : table/chaise. Cette disposition scolaire est la plus répandue. Ici aussi, il serait intéressant de creuser les raisons de ce dispositif. Est-il

souhaité ou subi ? Quels sont les obstacles qui empêchent les collègues d'envisager d'utiliser un autre mobilier ? Cette dernière question semble être intéressante car, comme nous pouvons le constater plus loin, les enseignants sont satisfaits de l'équipement de leur classe. Enfin, nous ne pouvons que nous interroger sur l'adéquation entre cette écrasante majorité de classes équipées en tables et chaises et la question du projet musical posée dans les nouveaux programmes. De plus, cet équipement vient aussi contredire la spécialisation d'une salle pour une discipline qui comporte une part de pratique qui nécessiterait du matériel adapté : on ne chante pas dans de bonnes conditions assis derrière une table, etc. Il semble qu'il y ait ici une question d'image à creuser. En effet, la chaise et la table restent garantes d'une salle de classe dans laquelle on va travailler, réfléchir, construire, etc. Une salle qui serait équipée en pupitres porterait-elle la même image ? Comment faire pour écrire sur un pupitre, sans table ? Le rapport au savoir est ici mis en avant et nécessiterait une enquête plus poussée pour aller au bout des représentations. Pour être plus précis, il semble que la majorité des enseignants soient satisfaits de leur salle lorsqu'ils disposent de chaises avec des tables accessibles mais qui ne constituent pas une entrave aux pratiques. Ainsi, nous pouvons remarquer que si la table reste un attribut scolaire important, il semble qu'elle puisse se placer davantage à la périphérie de la salle pour permettre les interactions entre les élèves, et avec le professeur. La pratique collective semble être donc bien privilégiée. Cette donnée est corroborée par l'évolution sensible des évaluations orales constatées.

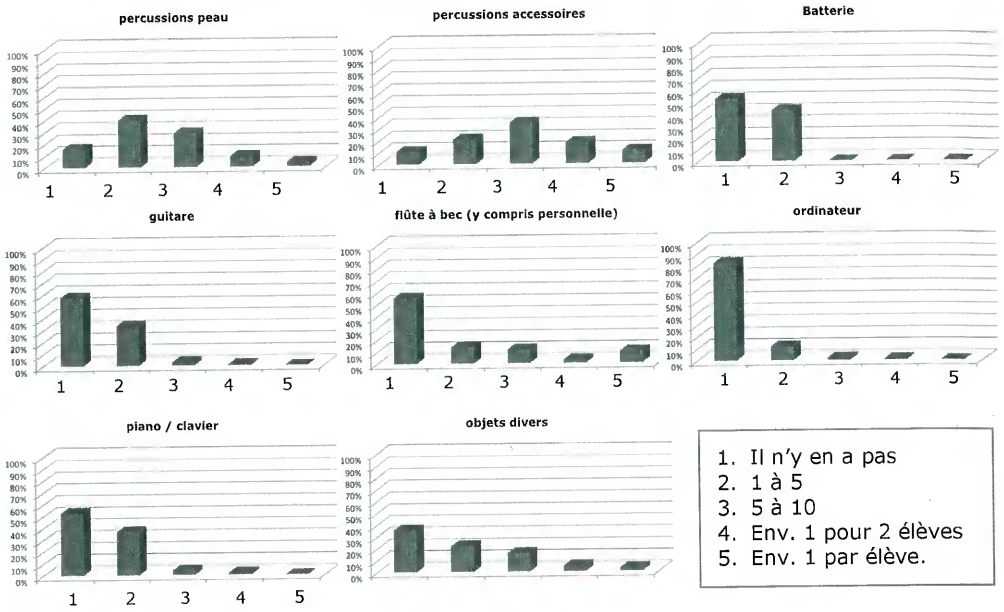


c. L'équipement

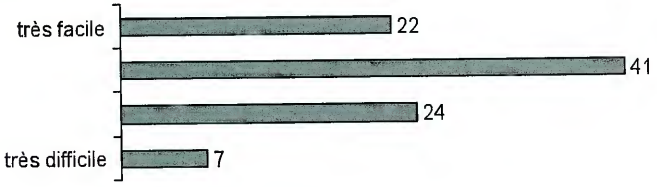
L'enseignant se sert de :



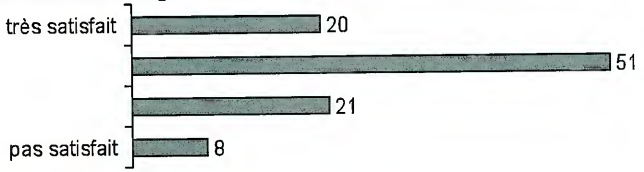
Pour les élèves dans la salle de cours, il y a :



Acquérir cet équipement a été pour vous :



Quel est votre degré de satisfaction de votre équipement ?



Ces résultats sont très instructifs et viennent encore une fois marquer l'évolution des pratiques des enseignants. Les salles spécialisées sont équipées de matériel adapté et le numérique y a fait son entrée. A noter que pour 61% des enseignants (en additionnant : parfois + souvent + à chaque cours), les systèmes d'enregistrement sont utilisés. Cette donnée est, elle aussi, significative d'une évolution vers l'utilisation de nouvelles technologies permettant un retour sur ce que les élèves ont produit. Il serait intéressant de questionner plus avant les collègues sur l'utilisation de l'enregistrement qui peut en effet servir à réécouter ce qui a été fait mais qui peut également devenir le support de créativité, d'entrées

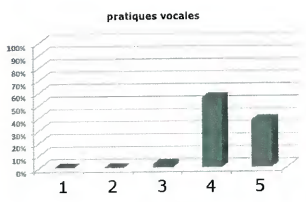
dans le son, et de compréhension des processus de composition. Nous pouvons remarquer que les outils numériques sont davantage utilisés par le professeur que par les élèves car les salles ne sont très majoritairement pas équipées pour eux. Enfin, les salles d'éducation musicale sont équipées d'instruments venant ici confirmer ce qui avait été noté dans la précédente enquête menée par l'APÉMu (Cf. bulletins 165 et 169). Les instruments sont assez divers avec une dominante de percussions. La présence de pianos et de guitares pour les élèves est très intéressante et marque le souhait des enseignants de diversifier les approches instrumentales mais surtout de donner les moyens aux élèves de développer une pratique d'accompagnement dans le cadre de projets musicaux. Pour terminer sur cet aspect, notons l'abandon de la flûte à bec, sans doute poussé par des injonctions fortes et le fait que l'instrument soit associé à l'image calamiteuse véhiculée çà et là du « professeur de musique » (« joueur de pipeau »). Il est regrettable de constater que l'instrument (qui n'y est pour rien !) qui fut recommandé par l'institution elle-même, qui permit des pratiques intéressantes et adaptées dans la mesure où elles étaient raisonnées et liées à des objectifs de compréhension du langage musical, soit balayé par défaut. Si nous ne regretterons pas ces séances de torture de 26 élèves soufflant dans leurs instruments sans contrôle et sans but, ne nous interdisons pas le rapport à l'instrument comme vecteur de la compréhension musicale, de la maîtrise du corps et du souffle, comme une composante de projets musicaux riches et intéressants où tous les élèves trouvent leur place. Cette remarque est à considérer pour l'ensemble des pratiques instrumentales qui semblent être abandonnées en priorité par les enseignants.

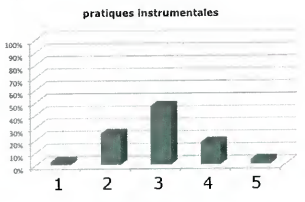
4. Les professeurs d'éducation musicale et les programmes

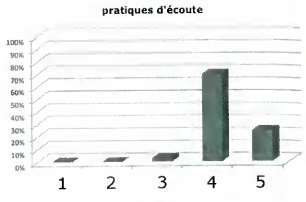
Cette enquête a eu à cœur de dresser un bilan du rapport entre les enseignants et les nouveaux programmes. Cette mesure nous semble capitale pour tout à la fois rendre compte du lien que les collègues entretiennent avec les injonctions ministérielles, des modifications ressenties et effectives ainsi que des obstacles rencontrés. Comme nous avons pu le constater plus haut, les enseignants d'éducation musicale sont pour la majorité de la génération des programmes de 1995. Tout changement vient bousculer des habitudes, des représentations et induit un questionnement aussi profond que légitime.

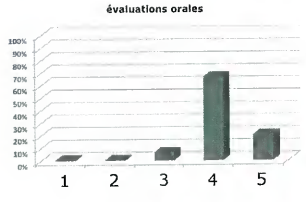
Je me suis approprié les "nouveaux" programmes :

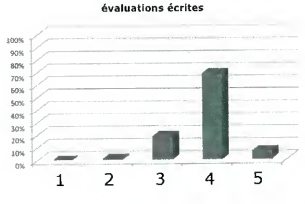
Une majorité des enseignants s'est approprié les nouveaux programmes. Les chiffres indiquent nettement l'implication des collègues qui se sont saisi des textes et souhaitent les mettre en œuvre. Pour autant, le rapport aux textes est loin d'être simple et aisé et ce que nous disions plus haut est confirmé : les enseignants ont modifié certaines de leurs pratiques :

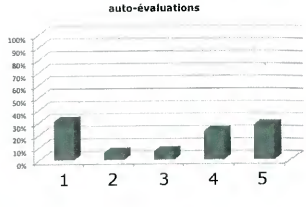


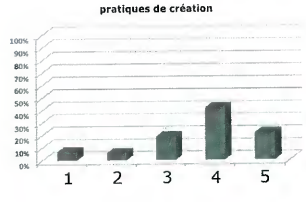












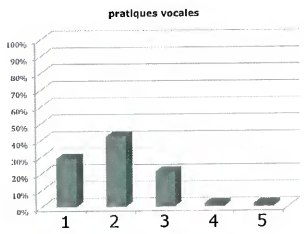
1. Je n'en ai jamais fait
2. Je n'en fais plus du tout
3. J'en fais moins
4. J'en fais autant
5. J'en fais plus

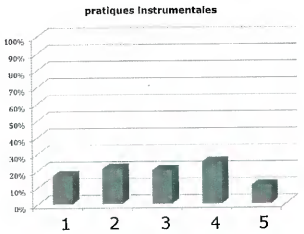
En observant ces données, nous constatons que, si beaucoup de pratiques n'évoluent pas pour une majorité des enseignants, des tendances se dégagent :

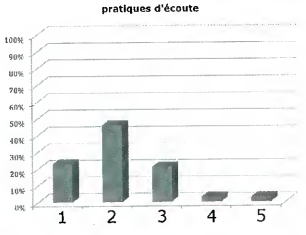
- La diminution des pratiques instrumentales relevée plus haut
- L'importance des pratiques vocales
- Le développement des évaluations orales ainsi que que de l'auto-évaluation

Ces éléments sont confortés par la question suivante :

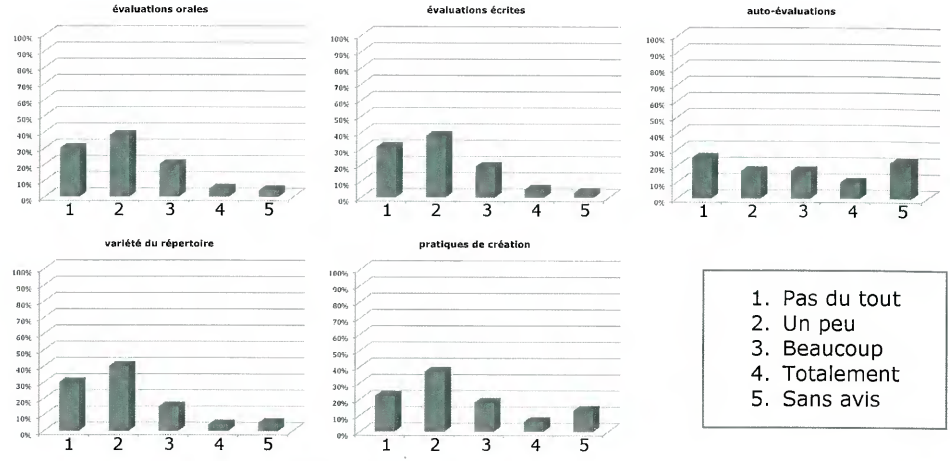
Suite aux "nouveaux" programmes dans quelle mesure avez-vous modifié vos pratiques ?







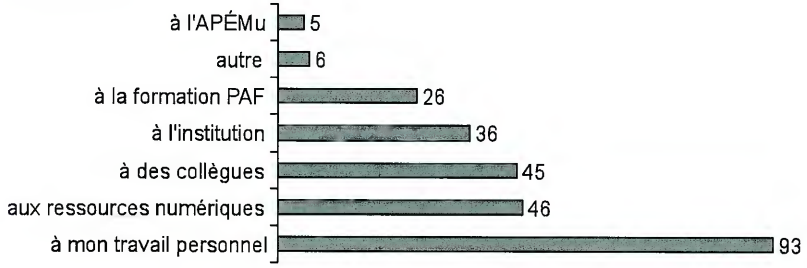
1. Pas du tout
2. Un peu
3. Beaucoup
4. Totalement
5. Sans avis



Mais, ici, un nouvel élément vient s'ajouter puisqu'il est question de la variété des répertoires qui ne semble pas avoir beaucoup évolué. La diversité des supports très marquée dans les nouveaux textes était déjà mise en œuvre. Ainsi, par une analyse en détail de ces données nous pourrions trouver les points qui sont venus conforter les pratiques précédentes et ceux qui sont venus les perturber. Il faut rappeler que durant la période d'accompagnement des « anciens programmes » nous avons connu une période très importante de stages de formation continue qui offraient des propositions de diversification des supports et des esthétiques. Enfin, l'incitation à la diversité des supports était déjà forte et le choix des œuvres très hétéroclite des programmes du lycée a également constitué un réservoir très ouvert d'œuvres à étudier.

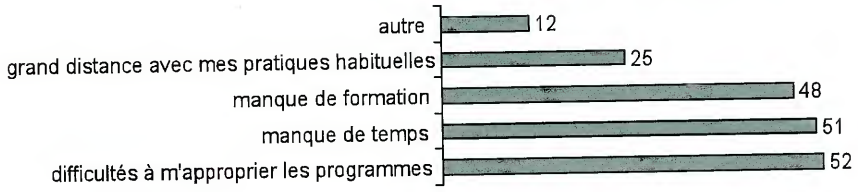
Si les enseignants se sont bien approprié les programmes, ils ont très majoritairement trouvé de l'aide par le biais de supports numériques et par les formations dispensées par les IA-IPR. Cette donnée est importante car elle nous permet de constater le degré d'engagement des enseignants qui passent du temps à comprendre et travaillent seuls (93%), à aller chercher des informations et des guides sur Internet, qui sont attentifs et attendent une aide de l'institution.

Je me suis approprié les nouveaux programmes
Si oui, grâce :



Cette demande d'aide et de soutien vient évidemment de l'évolution des instructions officielles vers des entrées nouvelles et surtout l'utilisation d'un vocabulaire nouveau.

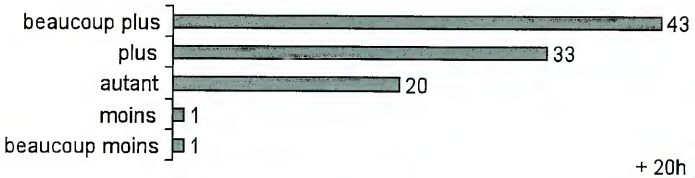
Si non à cause :



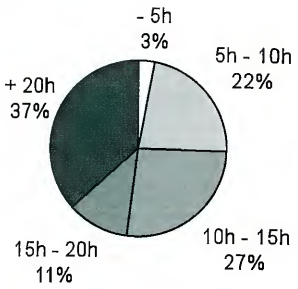
En observant ces derniers chiffres, nous pouvons constater que deux points sont importants pour les collègues : la terminologie et le manque de temps.

- Pour le premier, la terminologie incriminée semble constituer un obstacle. Comprendre les textes officiels, c'est s'approprier aussi un vocabulaire spécifique. L'entrée par compétence semble être le point qui cristallise le plus d'incompréhension mais l'utilisation d'expressions comme « projet musical », « question transversale » laisse les enseignants dans le doute et dans l'incertitude. Légitimement, ils s'interrogent sur leur compréhension de ces termes et sur les éventuels contre-sens qu'ils pourraient faire. Aussi, ils sont en quête de réponses claires, simples pour pouvoir envisager la construction de séquences tout à la fois réalistes et répondant aux exigences des textes. Il faut rappeler ici que certains termes utilisés dans les nouveaux programmes font le plus souvent directement référence au socle commun de connaissances et compétences. L'exemple le plus significatif est celui de « compétences ». Il s'agit d'entrées par compétences, d'évaluer ces compétences qui donnent des repères aux élèves en acquis/non acquis/en cour d'acquisition. Mais, le poids de la tradition, les demandes des parents et de l'institution conduisent les enseignants à traduire les évaluations systématiquement en notes donnant ainsi l'impression d'une tâche démultipliée, peu logique. Nous pouvons également mettre en avant une ancienne dichotomie très forte dans notre discipline entre la pratique, les supports, les outils (tout ce qui entre dans l'activité musicale, qui permet à la musique de se faire) et l'élaboration, la préparation, la conceptualisation. Ici, cette séparation entre le faire et le dire ne peut plus exister puisqu'il s'agit bien de faire pour comprendre et inversement. De plus, le faire musical est protéiforme puisqu'il va de la réalisation commune à des pratiques et des propositions diverses, le projet musical ne se limitant pas à l'interprétation d'un chant mais à une réalisation musicale dans laquelle les éléments musicaux abordés sont en jeu, réinvestis par les élèves.
- Le second point est très marqué. Le sentiment de passer beaucoup de temps reste très fort. Comme l'indiquent les schémas suivants, le temps passé à la préparation est plus important montrant ainsi une prise en main des logiques de construction de séquences nécessairement plus longue et surtout un temps d'élaboration et de réflexion plus important. Le travail est jugé plus complexe car il nécessite de croiser plusieurs éléments (choix de compétences, domaines, socle commun, histoire des arts, diversité des supports, etc.).

Vous diriez que, pour la préparation des cours vous travaillez :



En moyenne, vous travaillez : (tout compris : préparation, corrections...)



5. En guise de conclusion

Pour conclure cette première lecture des données recueillies, nous pouvons mettre également en avant que les professeurs d'éducation musicale sont investis dans leurs établissements à travers divers dispositifs : chorale, histoire des arts, et autres dispositifs transversaux. Ainsi, leur image au sein des établissements est plutôt positive. Malgré les difficultés et le sentiment assez net d'une dégradation des conditions d'exercice, les enseignants sont engagés, motivés et s'impliquent dans la vie de leur établissement et de la discipline.

Cette enquête apporte enfin des données objectives à la question de l'identité des professeurs d'éducation musicale et des pratiques présentes dans les établissements. Il est pour nous essentiel de montrer le vrai visage de notre discipline pour pouvoir battre en brèche les éternels sarcasmes dont nous sommes victimes.

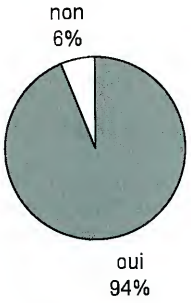
Le travail ne s'arrête pas ici. Il nous faudra approfondir et détailler encore les réponses apportées et, le cas échéant approfondir le questionnement pour pouvoir trouver les réponses aux questions qui subsistent, aux fragilités, aux difficultés rencontrées et ainsi aider encore et toujours les collègues. N'oublions pas que, malgré tout, nous sommes les seuls à faire ce travail de diffusion et de pratique de la musique, des musiques, sur tout le territoire, auprès de tous les élèves. Nous savons bien que même si nous ne disposons que d'une heure hebdomadaire, notre travail de longue haleine porte ses fruits et se concrétise à travers des dispositifs liés aux cours et bien au-delà. Les témoignages de plaisirs rencontrés lors de spectacles de fin d'année, de concerts chorals, et de rencontres avec d'anciens élèves sont là pour nous prouver que notre engagement n'est pas vain.

EQUIPEMENT ET DISPOSITION DE LA SALLE DE MUSIQUE

L'enseignement de l'éducation musicale ayant ses propres contraintes d'espace, de production et de diffusion, nécessite bien évidemment une salle spécialisée. Ceci ne définit pas pour autant le minimum requis pour répondre aux exigences du cours. Le résultat de cette enquête tentera peut-être préciser ce point.

1. Des salles spécialisées !

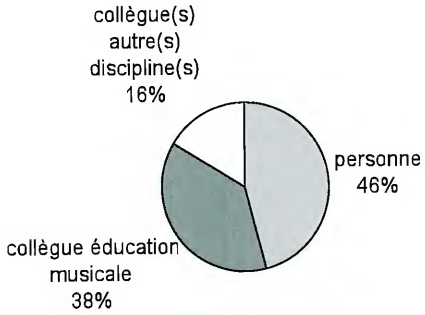
Vous disposez d'une salle spécialisée :



On pourrait se réjouir du nombre important de salles spécialisées. 94 % semble un bon chiffre, en constant progrès. Mais il faut renverser le problème. Que diriez-vous d'un cours de physique - chimie sans paillasse, avec des tables standard sans possibilité d'expériences ? Ou d'une classe faisant E.P.S. dans une salle de cours ? Si effectivement 94% des collègues ont une salle spécialisée, il faut surtout penser que 6% travaillent dans des conditions inacceptables pour la discipline.

On ne peut plus imaginer un enseignant allant de salle en salle avec son lecteur de cd et un clavier sous le bras dans le meilleur des cas. La crédibilité de l'enseignement est alors bafouée, la discipline desservie et malgré la bonne volonté de l'enseignant, les élèves privés d'un enseignement avec la qualité qui leur est due. Il faut donc continuer à exiger des salles spécialisées pour se rapprocher des 100%.

Vous partagez votre salle avec :



On peut comprendre que certains établissements soient contraints par le nombre de salles dont ils disposent. Mais une salle spécialisée reste indispensable dans tout établissement. Si la salle est partagée, ce sont aux autres disciplines de s'adapter.

On peut certes déplorer que 17% des enseignants doivent partager leur salle avec d'autres disciplines, ce qui peut empêcher une configuration adaptée aux activités spécifiques d'éducation musicale. Mais un cours de langue pourra facilement tirer parti de l'équipement audio et vidéo de la salle de musique alors qu'il est plus difficile au cours d'éducation musicale de se dérouler dans une salle banalisée.

2. Équipement utilisé par les professeurs

Si 6% de collègues travaillent encore dans des conditions déplorables, les 94% autres enseignent dans de bonnes conditions matérielles.

- 98% des salles sont équipées d'un système de diffusion (chaine hifi...), les 2% restant utilisent d'autres moyens de diffusion.
- 99% des salles sont équipées d'un clavier tout type confondu (piano acoustique, numérique, synthétiseur...)
- 95% des salles sont équipées d'un ordinateur. Les 5% d'enseignants qui n'ont pas d'ordinateur rencontrent des difficultés pour s'équiper et dans certains cas apportent leur propre matériel.
- 86% des salles sont équipées d'un vidéoprojecteur
- 29% sont équipés de TBI/TNI

Et pour des équipements un peu plus pointus :

- 72% bénéficient d'un système d'enregistrement
- 52% des salles sont équipées d'une table de mixage ou interface audio

On peut se féliciter que les salles spécialisées possèdent l'équipement de base avec un très fort taux d'équipement TICE (ordinateurs à 95% et vidéoprojecteurs à 86%). Les TBI/TNI sont encore faiblement représentés (29%). Ceci peut s'expliquer par le fait que l'éducation musicale a une longue tradition de l'usage pédagogique des TICE, beaucoup de salles sont dotées de longue date en matériel informatique et que les équipements actuels (TBI/TNI) vont en priorité aux autres disciplines.

Et ceci peut permettre également de comprendre que, malgré ce fort taux d'équipement, les enseignants se disent satisfaits à seulement 71%. Il est en effet plus difficile de renouveler son matériel devenu obsolète.

3. Équipement à destination des élèves

L'équipement à destination des élèves est constitué essentiellement d'un instrumentarium percussif :

- 89% ont des percussions accessoires
- 84% ont des percussions à peau
- 71% ont des instruments à lames
- 47% ont des batteries

Viennent ensuite les instruments polyphoniques :

- 47% ont des claviers
- 42% ont des guitares

La flûte à bec est encore présente dans les salles (44% ont des flûtes à bec). Et seulement 17% des salles ont des ordinateurs pour les élèves.

Mais ces données ne présument pas de l'usage de ce matériel, son existence n'implique pas forcément une pratique intensive ou courante. Il faut mettre en

regard ces éléments avec les déclarations de pratiques instrumentales dans le cours d'éducation musicale et l'évolution de leurs usages depuis l'arrivée des programmes de 2008 (voir pages 23 à 32).

4. Une salle à géométrie variable !

L'enquête met en évidence une forte évolution de la disposition de la salle. La relation frontale avec tables et chaises diminue. Les enseignants expérimentent de nouvelles dispositions pour trouver d'autres organisations de l'espace mieux adaptées aux différentes activités du cours.

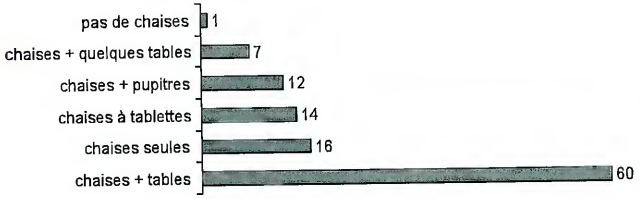
L'enquête tente de répondre aux questions suivantes :

- quelles sont les différentes dispositions de salle les plus propices à certaines activités ou à d'autres. (Quelle disposition de salle est la plus favorable pour...) ?

On tente également de savoir si ces dispositions peuvent avoir un effet ou un lien avec le public

- quelles sont les différentes dispositions de salle les plus propices à certaines activités ou à d'autres en rapport avec le public d'élèves ?

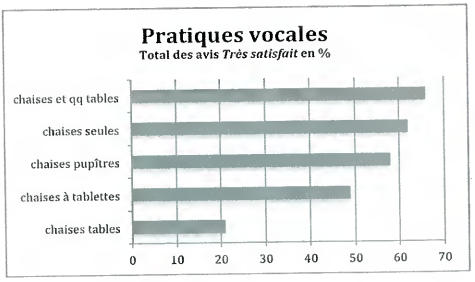
Des chaises... et quelques tables



Une très forte majorité des salles sont équipées de tables et de chaises (60%) mais est en diminution. Le reste se partage avec chaises seules, avec tablette ou pupitres, ou avec quelques tables.

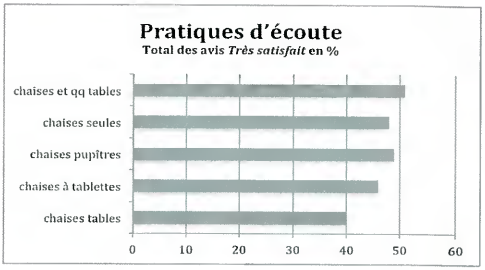
Pratiques vocales

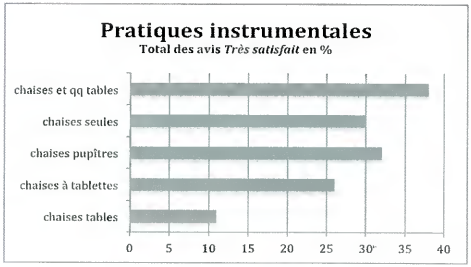
Ce qui est le plus favorable à l'activité est la disposition avec **chaises seules** (98% pour très favorables et favorables cumulés). On suppose que lorsqu'il y a quelques tables, l'enseignant ne les utilise pas pour les pratiques vocales. Ainsi, 66% des personnes qui ont des **chaises et quelques tables** trouvent cette disposition très favorable à l'activité.



Pratiques d'écoute

Les configurations avec la possibilité d'écrire remportent le plus d'adhésions.
C'est la disposition chaises et quelques tables qui apporte le plus de satisfaction. 51% trouvent la disposition très favorable contre 40 % avec les chaises + tables (soit 11 points de moins).



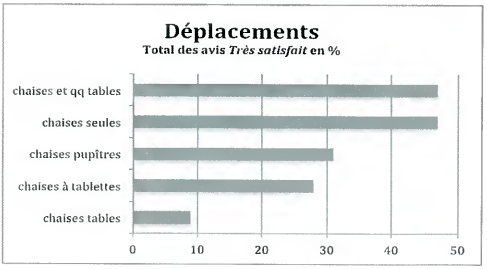


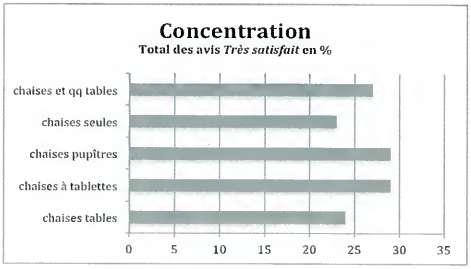
Pratiques instrumentales

Il n'y a pas de consensus. Les avis sont plus partagés, ce qui se détache légèrement étant la configuration chaises + quelques tables, les chaises + tables étant les moins plébiscitées.

Déplacements

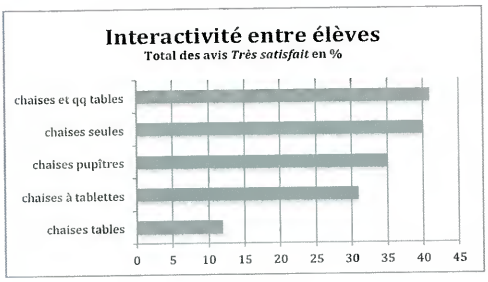
En toute logique, les déplacements sont facilités lorsqu'on a des chaises seules, faciles à ranger, les tables étant une entrave à l'activité.





Concentration

Aucune disposition ne semble favoriser particulièrement la concentration. Les écarts entre chaque disposition restent faibles (de 23 à 29 % de très satisfaits).

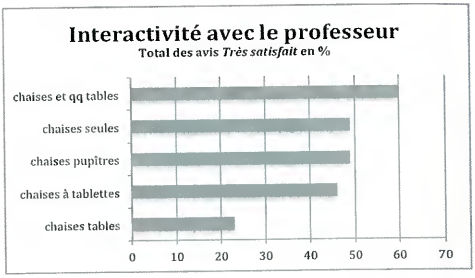


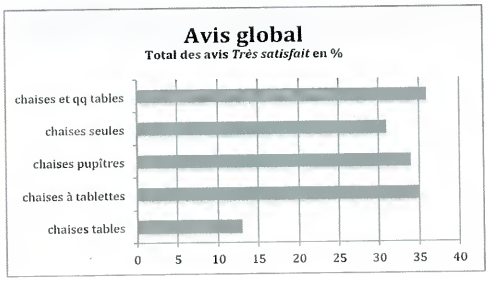
Interactivité entre les élèves

La disposition chaises + quelques tables remporte encore une fois les suffrages pour les très satisfaits. Mais il faut surtout noter que c'est la configuration avec tables qui pose le plus d'entrave à ce type de relation !

Interactivité avec le professeur

Les chaises et quelques tables apportent le plus haut degré de satisfaction. Et tout comme l'interactivité entre élèves, les tables semblent gêner la relation avec l'enseignant.





Avis global

En conclusion, la configuration de la salle d'éducation musicale qui offre le plus haut score de satisfaction dans chaque activité est celle qui propose les chaises avec quelques tables. Elle propose une modularité et une souplesse suffisante pour modifier l'espace rapidement.

Dans l'idéal, la salle de musique devrait disposer de différents espaces pouvant s'adapter aux différentes activités. Ceci implique une grande surface et un mobilier adapté.

Quelques tables... de trop ?

Enfin, on peut s'interroger sur la présence ou non de quelques tables. Dans certaines académies, il est souhaité la suppression totale des tables. A la question du travail écrit, on doit répondre par l'oral ou dépôt de document sur les Environnements Numériques de Travail de l'établissement. Il est vrai que les apprentissages en cours d'éducation musicale passent essentiellement par la pratique. Est-ce à dire que le travail écrit doit être proscrit ? Doit-on ignorer la valeur formatrice de l'écriture, sa force mémorielle qui, par le geste et le visuel,

aide l'élève à intégrer le vocabulaire et enrichir son langage ? L'enquête montre clairement que, si les enseignants ont fortement développé les pratiques orales en supprimant globalement les tables, ils restent attachés, de manière modérée et ponctuelle, à la valeur formatrice de l'écrit.

Disposition et publics d'élèves

La question est de savoir si certaines dispositions sont plus favorables selon le public d'élèves. La pertinence de la question reste posée car, dans la construction du cours, c'est bien l'activité qui impose la situation d'apprentissage et non le public, qu'il soit difficile ou non. Mais l'enseignant peut craindre d'éventuels débordements selon la configuration de la salle et se dire que les élèves seront plus calmes s'ils sont assis derrière leur table.

Et bien, contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, la disposition avec chaises seules donne 38% d'avis favorables et très favorables pour les élèves très difficiles contre 5% avec des chaises et des tables.

Ainsi, pour les publics très difficiles, 14% des enseignants pratiquent avec chaises seules et sont satisfaits à 100% alors que 70% pratiquent avec chaises et tables et ne sont satisfaits qu'à 58%.

On peut en conclure que la **relation pédagogique** avec le professeur est liée certes à la **disposition** de la salle mais **surtout aux activités qu'elle permet**. Un enseignant qui a choisi d'enlever les tables, le fait d'abord pour proposer des activités orales, des pratiques en mouvement, des espaces d'apprentissage liés à l'activité et qui vont permettre d'établir une nouvelle relation avec l'élève, plus propice à l'échange.

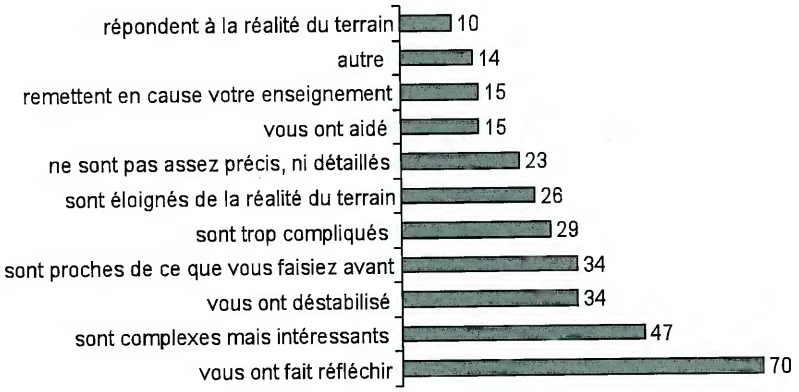
LE COURS D'EDUCATION MUSICALE

En 2008, la parution de nouveaux programmes a été ressentie par de nombreux collègues comme une remise en cause profonde de leurs pratiques. Ces programmes que l'on a d'ailleurs très longtemps qualifiés de « nouveaux » étaient originaux à plus d'un titre. Quatre ans plus tard, alors que l'on entend encore parler des « nouveaux programmes », cette enquête est l'occasion de faire un premier bilan. Nous verrons dans cette analyse comment en partant du ressenti des enseignants, ils se sont approprié (ou non) ces textes, quels changements ont touché les pratiques pédagogiques et enfin, quelles difficultés subsistent.

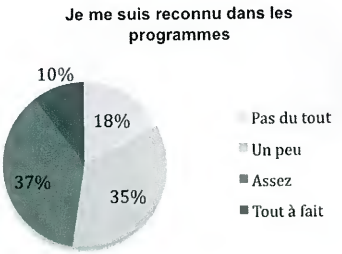
1. NOUVEAUX programmes

Lorsque l'on interroge les enseignants sur la manière dont ils ont reçu ces programmes, nous constatons immédiatement que seuls 15% affirment qu'ils remettent en cause leur enseignement. Il convient de se demander quelle aurait été la réponse il y a quatre ans, et nous pouvons assez facilement imaginer ce chiffre à la hausse. Il n'en reste pas moins que pour 85% ces programmes ne sont plus nouveaux (ou ne l'ont jamais été).

Vous diriez que les nouveaux programmes



La dimension intellectuelle de ces programmes est perçue par la quasi-totalité des enseignants. Pour 70% d'entre eux les programmes font réfléchir, 47% relèvent leur complexité et leur intérêt et pour 34% ils ont été déstabilisants. Cette approche plus intellectuelle et moins immédiate est perçue comme un élément constructif puisque pour 47% les programmes sont complexes mais intéressants alors qu'ils ne sont que 29% à les juger trop compliqués.



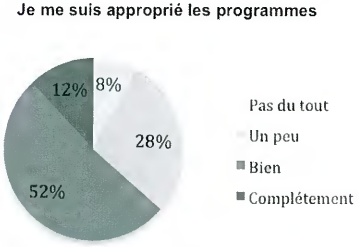
Leur caractère complexe et intellectuel a certainement participé à l'idée qu'ils sont éloignés du terrain, c'est ce que soulignent 26% des enseignants contre 10% qui les trouvent proches de la réalité. Quid des 64% qui ne se prononcent pas sur les liens entre les programmes et le terrain ? On peut supposer que pour eux ce n'est pas une question importante sur ces programmes ou que cela ne représente pas une difficulté majeure.

Enfin, cette nouveauté déconcertante n'est pas (ou plus) ressentie de façon tellement unanime puisque pour 34% les programmes sont proches de ce qu'ils faisaient avant et à la question *« je me suis reconnu dans les « nouveaux » programmes »* ils sont 47% à affirmer que oui alors que 53% peu ou pas du tout.

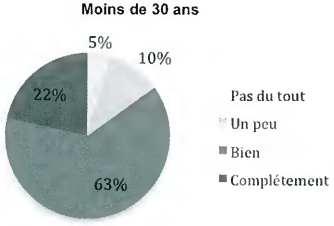
2. Au boulot !

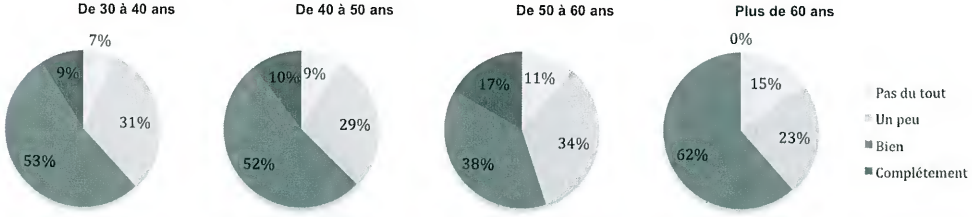
Après quatre années de pratique de ces « nouveaux » programmes, 64% affirment se les être appropriés (36% pas du tout ou peu).

Que penser de ces chiffres ? Est-il satisfaisant de penser qu'après quatre années, 36 % d'enseignants disent encore ne pas maîtriser les programmes ? N'oublions pas également que nous questionnons le ressenti et que l'appréciation de la maîtrise de quelque chose est tout à fait subjective.



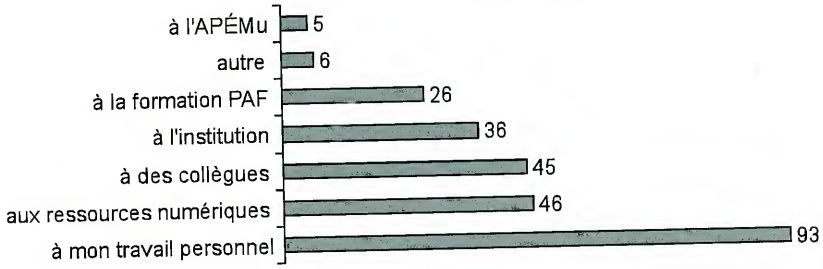
Un facteur déterminant dans l'appropriation est l'âge. Les chiffres ci-dessous indiquent clairement que les plus jeunes sont en plus grand nombre à affirmer s'être approprié les programmes (soit au total 85%) On imagine aisément que la remise en cause de pratiques récentes tout comme l'expérimentation sont plus faciles. Nous remarquons également que les réponses des tranches 30-40 et 40-50 sont quasi-identiques, ils se sont approprié les programmes à 62% alors qu'ils ne sont plus que 45% dans la tranche 50-60.



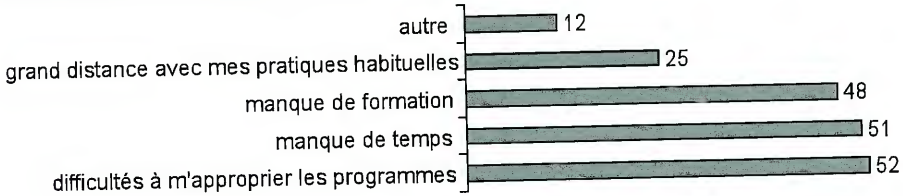


Dans tous les cas, afin de comprendre ces chiffres et d'envisager des solutions pour l'avenir, il convient de s'interroger sur les leviers qui ont permis ou freiné cette appropriation.

Je me suis approprié les « nouveaux » programmes grâce à



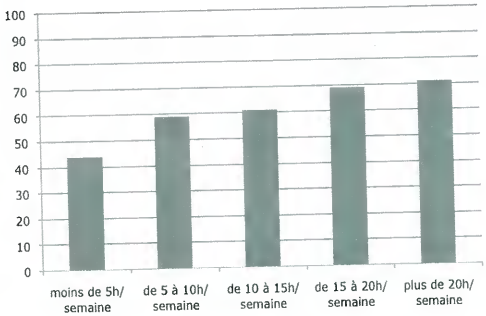
Je ne me suis pas approprié les nouveaux programmes à cause de



a. Le travail personnel

La quasi-totalité des enseignants affirme que c'est leur travail personnel qui leur a permis d'approcher les programmes. La complexité de ceux-ci, de leur terminologie mais également des notions qu'ils soulèvent a demandé aux professeurs un travail approfondi afin de comprendre ces textes. Alors que près d'un enseignant sur deux a trouvé de l'aide chez des collègues, nous pouvons penser que les rencontres entre professeurs doivent absolument être encouragées, soutenues, maintenues, qu'elles soient organisées par l'APÉMu ou par l'institution. Ces rencontres fructueuses sont certes l'occasion de briser la solitude du professeur d'éducation musicale mais également, comme nous le voyons, elles font partie de moments de formation indispensables.

La question du travail personnel induit également celle du temps. Un chapitre est plus particulièrement consacré à cette problématique mais nous voyons d'ores et déjà, en lien avec l'arrivée des nouveaux programmes que la moitié des enseignants dit avoir manqué de temps pour investir ces programmes. Lorsque l'on confronte le temps de travail hebdomadaire avec les réponses sur la question de l'appropriation des programmes, on s'aperçoit que les enseignants qui travaillent le plus par semaine (plus de 20h, en dehors des heures devant élèves) sont les plus nombreux à s'approprier les programmes (soit 71%) alors que seulement 44% des



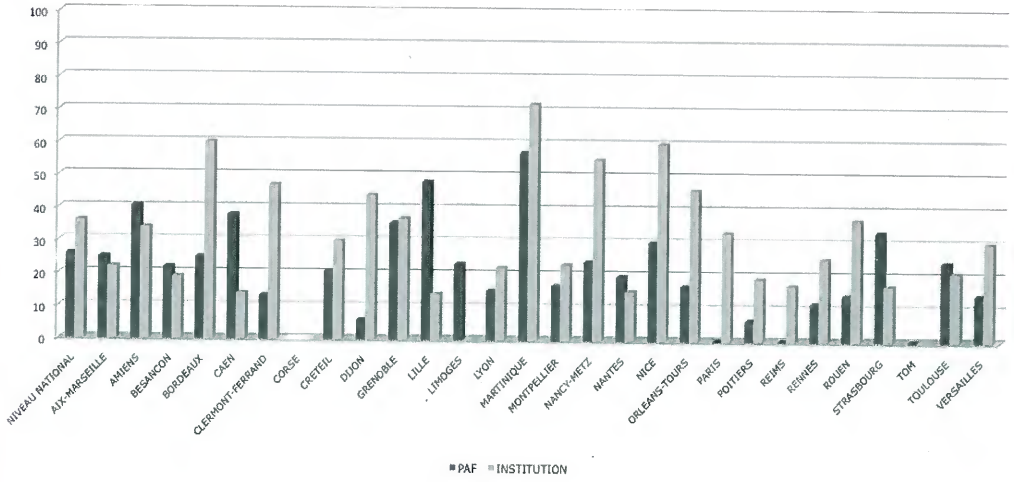
personnes qui travaillent moins de 5h par semaine disent maîtriser les programmes. Il ne s'agit pas d'enfoncer des portes ouvertes mais bien de rappeler que le travail de l'enseignant ne se fait pas seulement devant les élèves mais pour une part essentielle en dehors des heures de cours et que ce temps indispensable de réflexion et d'élaboration doit être pris en considération.

Ainsi, il n'est pas étonnant que, lorsque l'on demande de quoi les enseignants auraient encore besoin pour s'approprier définitivement ces programmes, la réponse qui revient le plus est « de temps » !

b. La formation

Les enseignants se sont retrouvés assez seuls face à ce travail sur les nouveaux programmes. Ils ont dû s'adapter en trouvant eux-mêmes des ressources et en s'organisant pour travailler avec des collègues. Seulement 26% citent le PAF (Plan Académique de Formation) comme aide au travail sur les programmes et 36% évoquent les journées organisées par l'institution, type journées de l'IPR. Pourquoi le PAF n'est-il cité qu'à 26% ? Deux hypothèses se dégagent : soit les enseignants n'ont pas trouvé vraiment d'accompagnement dans les formations proposées ou bien il n'y a pas eu de formation. Etant donnée la réduction à quasi néant des plans de formation dans certaines académies, la deuxième hypothèse est tout à fait probable. Alors que ces nouveaux programmes participent bien d'une demande institutionnelle, il est regrettable que les enseignants n'aient pas été davantage accompagnés dans cette lourde tache.

En étudiant les réponses par académie, nous constatons qu'il n'existe pas d'égalité de traitement. Certains enseignants, dans leur région, ont trouvé dans le PAF et/ou dans les journées organisées par l'institution un réel moment de formation alors que dans d'autres académies les chiffres laissent paraître un manque avéré.

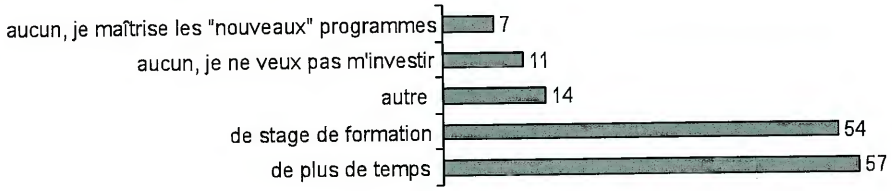


c. Et maintenant ?

Alors que les enseignants d'éducation musicale sont 64% à affirmer bien maîtriser les nouveaux programmes (dont 12% qui les maîtrisent complètement), ils ne sont plus que 7% à penser n'avoir plus besoin d'accompagnement. Nous

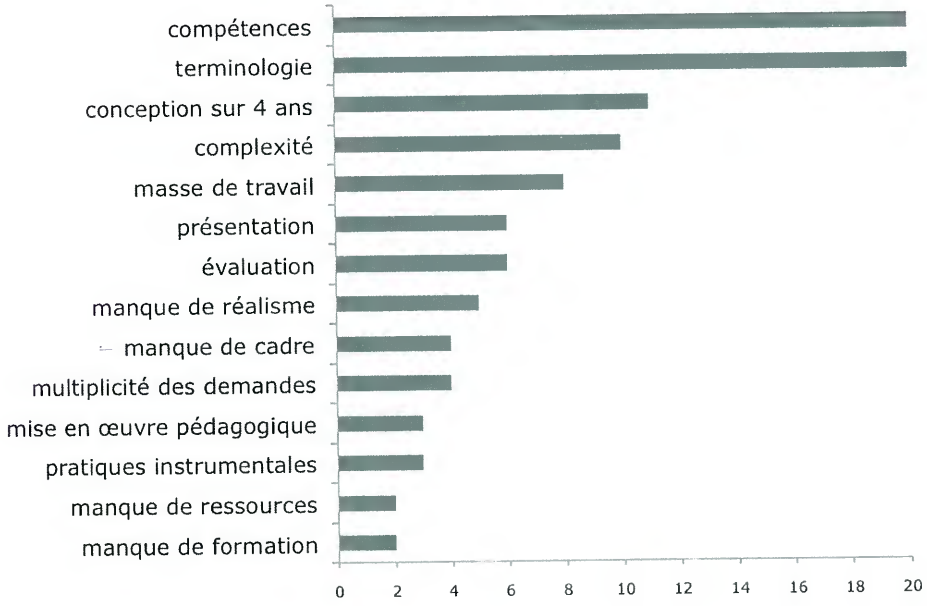
voyons bien que cette appropriation est longue et fastidieuse et que, même si grâce au travail personnel ou aux collègues les professeurs ont une maîtrise qui leur permet d'enseigner, ils restent en attente d'un approfondissement pour prétendre à une maîtrise totale et définitive de ces programmes. En toute logique, lorsque l'on demande aux enseignants de quoi ils auraient besoin, ils répondent majoritairement « de stages de formation et de plus temps ».

De quel accompagnement auriez-vous encore besoin aujourd'hui ?



3. Difficultés

Dans le champ libre « Pouvez-vous préciser ce qui, pour vous, a représenté une difficulté ? », 63% des enseignants répondent à cette question. Le premier constat est que plus d'un enseignant sur deux a souhaité exprimer une ou des difficultés par rapport à l'appréhension de ces programmes. Voici les réponses les plus fréquemment données.



a. Compétences

Ce titre générique regroupe les difficultés ou remarques liées à la notion de compétence. Tout d'abord, le concept même pose problème. Pour certains il est difficile à appréhender, pour d'autres cette idéologie issue du monde de l'entreprise appliquée à l'enseignement est contestable. Ensuite, le problème soulevé est le nombre trop important de compétences dans les programmes. Enfin, le manque de cohérence entre les différents textes (histoire des arts, socle commun) ainsi que la disparité de compétences entre le programme et le livret de compétences alourdissent considérablement la tâche d'élaboration du cours.

b. Terminologie

De nombreux collègues relèvent comme une difficulté la compréhension de la formulation des programmes. Cette terminologie parfois alambiquée pour certains, n'apporte pas de plus-value qualitative à la construction du cours et est perçue comme trop abstraite. Le vocabulaire complexe et trop intellectuel ne facilite pas l'appréhension des notions.

c. Conception sur quatre ans

Cette conception sur 4 ans a demandé dans un premier temps un effort considérable aux enseignants puisqu'ils ont dû changer leurs séquences de cours pour tous les niveaux en même temps (dans quelle autre discipline demande-t-on aux enseignants de revoir tous les programmes la même année ?) Passé ce « temps d'adaptation » cette conception sur 4 ans pose d'autres problèmes. En effet, comment envisager un programme sur 4 années lorsque l'on est TZR (Titulaire sur Zone de Remplacement) ou en service partagé ? Quelle continuité possible pour les élèves qui changeront de professeur et/ou d'établissement ?

d. Complexité des programmes

Au-delà de la terminologie, les enseignants ont souligné la difficulté liée à la complexité de la construction d'un cours. En effet, l'élaboration de la séquence, l'articulation des différentes composantes (les objectifs, les compétences, le projet musical) est notée comme problématique. D'autres professeurs ajoutent que la compréhension de la démarche n'est pas aisée.

e. Masse de travail

Ces nouveaux programmes, nous l'avons déjà souligné, représentent une lourde charge de travail. Au-delà de la période d'adaptation, il apparaît que la construction d'une séquence dans cet esprit est plus longue et plus complexe.

f. Evaluation

L'évaluation pose problème à plusieurs niveaux. Tout d'abord, dans son rapport avec la notion de compétence, qui demande de la concevoir différemment. Les enseignants soulignent également que la gestion du temps passé à l'évaluation en classe est difficile. Enfin, La gestion de l'auto-évaluation est aussi relevée dans les problèmes.

g. Manque de réalisme

Ce décalage avec la réalité du terrain revient à plusieurs moments de cette enquête. Les enseignants font référence à la lourdeur de la gestion des nombreuses compétences rapportées au nombre de classes et d'élèves que suit un professeur

d'éducation musicale. Ils relèvent également un décalage entre les compétences proposées et le niveau réel des élèves.

h. Multiplicité des demandes institutionnelles

Les différents textes qui doivent être appliqués dans le cours d'éducation musicale à savoir les programmes disciplinaires, le programme d'histoire des arts et le socle commun ne sont pas suffisamment en lien les uns avec les autres. Cela amène une multiplication des compétences notamment et l'élaboration d'une séquence en tenant compte de toutes ces contraintes et demandes devient particulièrement complexe, voire impossible. De même, il reste une dichotomie entre l'évaluation chiffrée attendue par l'institution et l'évaluation par compétence.

i. Manque de cadre

Pour certains enseignants, les programmes sont trop flous, laissent trop de liberté. Ils regrettent de ne pas avoir eu d'exemples concrets. D'autre part, il faut signaler que cette grande liberté satisfait d'autres collègues qui se réjouissent de la liberté pédagogique qu'ils permettent.

j. Pratique instrumentale

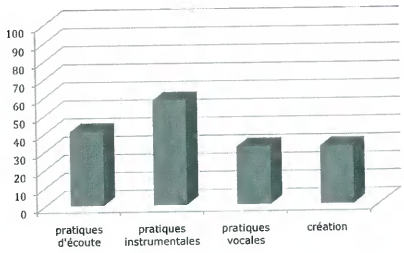
Les enseignants qui se sont exprimés sur cette question regrettent qu'il n'y ait plus de pratiques instrumentales ou trouvent les nouvelles modalités inapplicables.

4. Quel cours d'éducation musicale ?

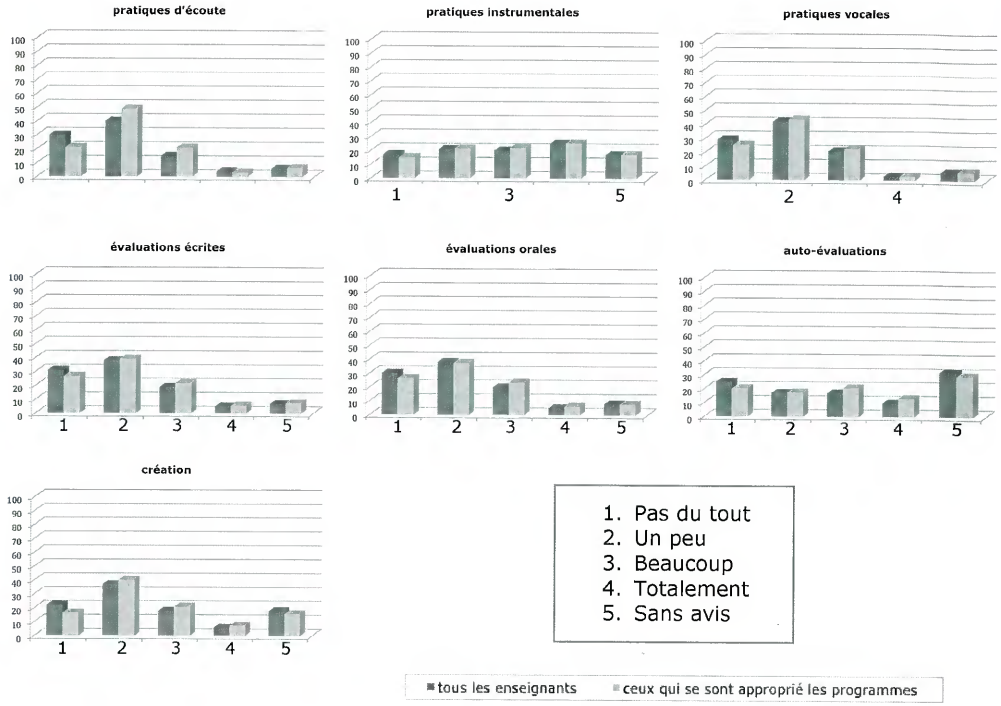
a. Nouveaux programmes, nouvelles pratiques ?

Quatre ans après la parution des programmes, une des questions centrales est : qu'est devenu le cours d'éducation musicale, c'est-à-dire comment les enseignants ont-ils compris ces programmes puis, comment les ont-ils mis en œuvre dans leur classe ?

Lorsque l'on considère comme échantillon les personnes qui perçoivent les programmes comme une remise en cause totale, on remarque que les pratiques vocales et de création sont revues différemment par seulement 1/3 de ces enseignants, ils sont 41% à revoir leur pratiques d'écoute et 58% leurs pratiques instrumentales.



Ces chiffres ci-après nous renseignent sur plusieurs éléments : tout d'abord, nous remarquons un décalage entre une affirmation forte telle que « ces textes remettent en cause totalement ce que je faisais avant » et les chiffres relativement faibles d'enseignants qui modifient leurs pratiques. En effet, il semble bien que la remise en cause due aux nouveaux programmes touche davantage la conception du cours que les activités qui en découlent.

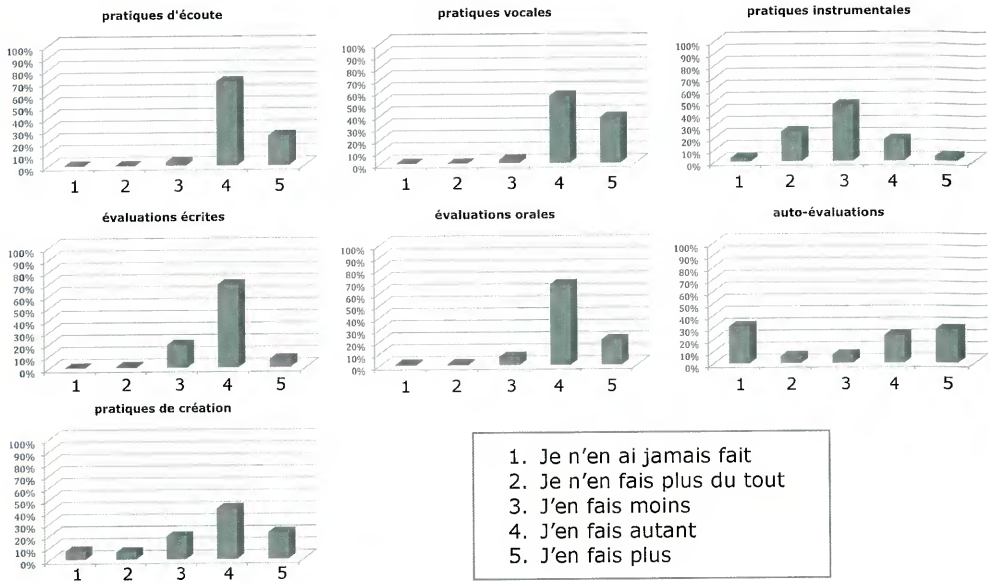


Ensuite, si l'on entre davantage en détail dans ces chiffres, nous constatons que les changements n'ont pas touché tous les domaines du cours de la même manière. En effet, ces chiffres nous indiquent ce qui a été compris des programmes et ensuite mis en oeuvre. Globalement, les enseignants ont assez peu changé leurs pratiques d'écoute et leurs pratiques vocales, en revanche, les données sur les pratiques instrumentales montrent qu'il existe différentes interprétations des textes. Certains ont compris qu'il fallait changer totalement, d'autres peu... bref, ces chiffres quasiment équivalents laissent apparaître un flou dans la compréhension et l'application des textes concernant la pratique instrumentale.

De même, si les professeurs ont peu ou pas changé leur manière d'évaluer à l'écrit et à l'oral, il s'avère que l'auto-évaluation pose question. Le taux élevé de « sans avis » indique que les pratiques d'auto-évaluation ne sont pas très répandues ou qu'elles ne sont pas maîtrisées. En dehors de ce taux, aucune tendance générale ne se dégage concernant l'auto-évaluation, ce qui laisse la même impression de flou que pour les pratiques instrumentales.

Enfin, en comparant les réponses des professeurs qui se sont approprié les programmes par rapport à l'ensemble, nous constatons que ceux-ci, quels que soient les domaines sont plus nombreux que la moyenne à avoir opéré des changements.

b. Changements



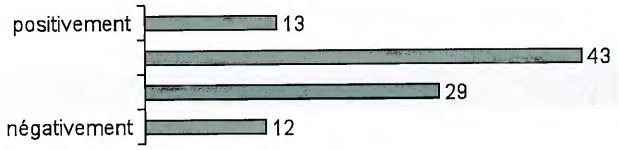
En étudiant le temps consacré aux différentes activités, il apparaît que les nouveaux programmes ont fortement favorisé les pratiques d'écoute (25% en font plus et 70% autant soit 95% qui en font au moins autant) et les pratiques vocales (plus d'un enseignant sur trois en fait plus) et tout cela au détriment des pratiques instrumentales. Si 69% des professeurs réservent encore une place à la pratique instrumentale, le temps qui y est consacré est fortement diminué. Enfin, la place de la création n'a globalement pas changé, certains en font davantage alors que d'autres en font moins.

L'évaluation écrite reste courante mais on constate un fléchissement, en effet, 20% en font moins, 7% font plus. Cette baisse est contrebalancée par une augmentation de l'évaluation orale que 21% des professeurs pratiquent davantage. Enfin, comme nous l'avons vu précédemment l'auto-évaluation pose question aux enseignants puisque 31% n'en n'ont jamais fait, mais 28% en font plus. Ces chiffres témoignent de changements qui touchent notre discipline et montrent une pratique en évolution.

c. C'était mieux avant ?

Le sentiment général sur les apports de ces nouveaux programmes est plutôt mitigé, en effet, 56% jugent qu'ils ont fait évoluer plutôt positivement les pratiques.

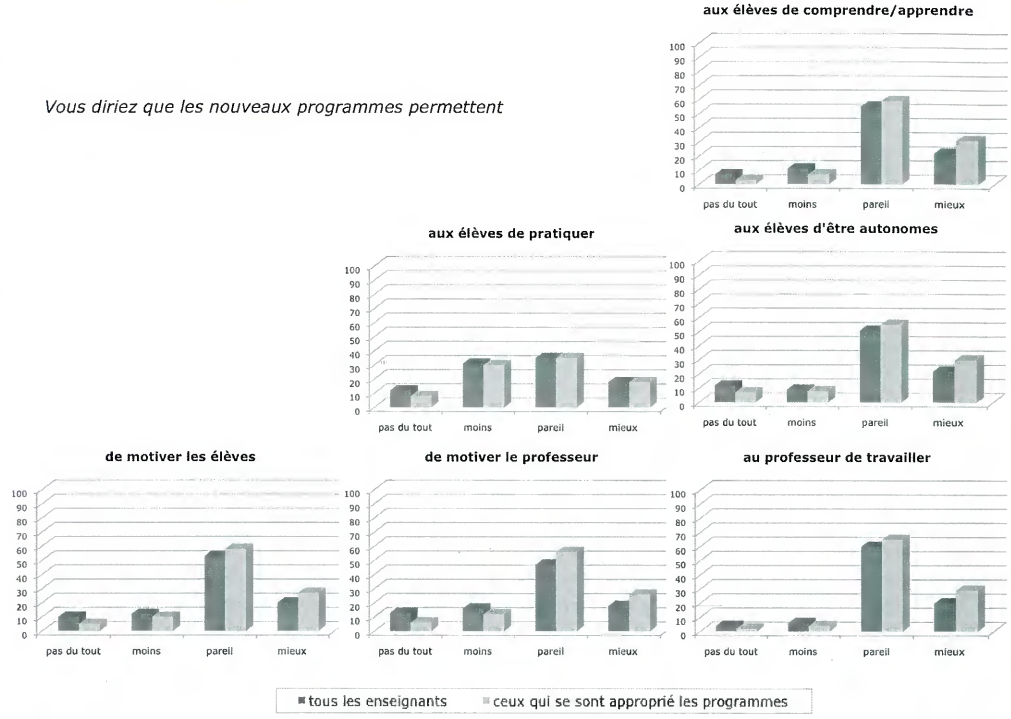
Diriez vous que les nouveaux programmes ont fait évoluer vos pratiques :



En revanche, si l'on considère comme échantillon les professeurs qui disent s'être approprié les nouveaux programmes, ils sont 73% à trouver leur apport plutôt positif. Néanmoins, ce sentiment global plutôt positif mérite d'être un peu nuancé. En effet, il est également possible que les enseignants qui se sont bien approprié les programmes sont ceux qui avaient déjà un a priori positif... Il n'en reste pas moins que lorsque l'on maîtrise bien les programmes, on trouve qu'ils permettent de faire évoluer positivement les pratiques.

Observons en détail ce bilan :

Vous diriez que les nouveaux programmes permettent



Tout comme nous l'avons vu auparavant, les jugements sur les apports des « nouveaux programmes » sont plutôt mitigés. Nous remarquons dans ces différentes réponses que pour chaque proposition la grande majorité des enseignants considère que « c'est pareil ». En allant plus loin dans ces chiffres, si l'on admet que le pareil est une sorte de point 0, point d'équilibre de la balance, nous remarquons que la balance penche toujours du côté mieux, excepté pour « permet à l'élève de pratiquer » où 43% trouvent qu'ils permettent moins et pas du tout de pratiquer contre 18% de mieux.

La même tendance est à noter : les professeurs qui se sont approprié les nouveaux programmes sont plus nombreux à répondre « mieux » que les autres.

LE TRAVAIL PERSONNEL

Le temps de travail personnel des enseignants a toujours été un sujet sensible, difficile à estimer : nombre d'heures de cours hebdomadaires, annualisation du temps de préparation, prise en compte des vacances scolaires, autant de questionnements qui méritent réflexion. Il s'avère que, contrairement aux idées reçues, un professeur d'éducation musicale atteint et souvent dépasse le temps de travail hebdomadaire légal de 35 heures.

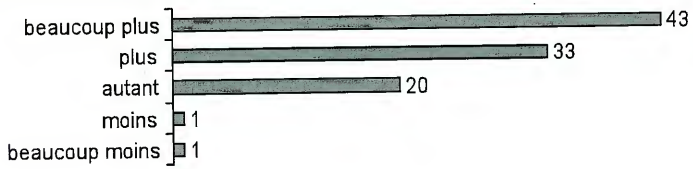
1. Des enseignants au travail

a. La préparation des cours

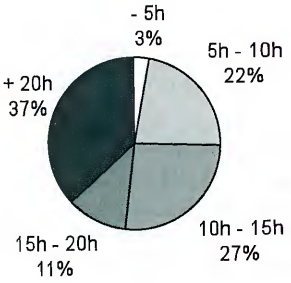
Temps de préparation ?

Elaborer une séquence dans la perspective d'un parcours annuel, concevoir et mettre en œuvre les évaluations en termes de compétences, mettre en œuvre les nouveaux programmes sur les quatre niveaux en même temps a demandé un effort important. 76% des collègues disent travailler plus voire beaucoup plus qu'avant.

Vous diriez que, pour la préparation des cours vous travaillez :



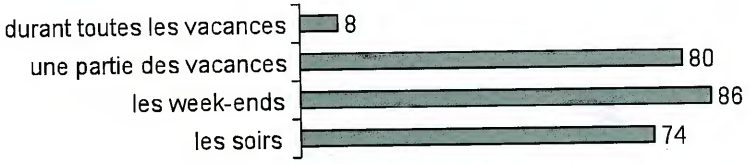
Près de la moitié travaille plus de 15h par semaine et plus d'un tiers (37%) dépassent les 20 heures.
En ajoutant le temps de préparation aux heures devant élèves, la durée hebdomadaire de travail dépasse largement les 35h pour près de la moitié des enseignants.



Sachant que ce temps de travail personnel n'inclut pas les autres tâches liées à notre mission, on peut [aisément] constater que la semaine est déjà bien remplie.

Quand ?

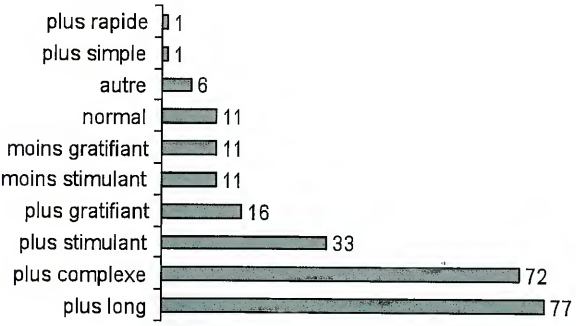
Vous préparez vos cours : *(plusieurs réponses possibles)*



Les soirs et week-ends sont très majoritairement cités comme temps de préparation de cours. A première vue cela peut paraitre étonnant si l'on considère qu'avec 18h devant élèves il reste suffisamment de temps en journée pour ce travail. Mais ces temps « de liberté » ne suffisent pas. En effet, le nombre total d'élèves en constante augmentation, avec 18 classes au minimum, demande une énergie constante dans les activités de pratique musicale et d'écoute en classe. Les tâches administratives sont également citées dans les « réponses libres » comme étant de plus en plus lourdes. De plus, construire une séquence selon les nouveaux programmes demande du temps, de la disponibilité intellectuelle, un lieu calme permettant une bonne concentration et qui soit correctement équipé pour l'accès à une documentation riche et variée, or il existe encore à ce niveau de grandes disparités entre les établissements. Le fait que 80% des enseignants utilisent une partie de leurs vacances à la préparation de cours prouve que malgré les idées reçues (et qui ont la vie dure), les enseignants travaillent au moins autant que les autres salariés. Simplement cette partie immergée de l'iceberg est difficilement quantifiable.

Quelle évolution ?

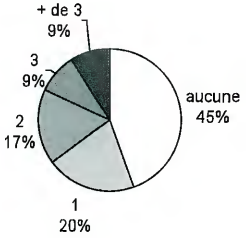
Votre travail de préparation de cours, vous semble-t-il : *(plusieurs réponses possibles)*



Avec la mise en place des nouveaux programmes, près des trois quarts des enseignants estiment leur travail de préparation de cours plus complexe (72%) et plus long (77%). Les nouveaux programmes présentés sous un angle très différent des précédents avec des entrées par compétences notamment, ont nécessité un temps d'adaptation parfois long et génèrent des inquiétudes quant à sa mise en application (remarques souvent évoquées dans les réponses libres).

b. Charge globale

La dix-neuvième heure de cours, quasi-obligatoire, apparaît clairement dans le questionnaire : 55% des professeurs d'éducation musicale assurent au moins une heure supplémentaire hors chorale. Difficile de croire que c'est là le résultat d'un choix de chaque enseignant.



Combien avez-vous d'heures supplémentaires devant des classes ?

Il faut noter que pour un professeur d'éducation

musicale une heure de plus devant élèves signifie une classe supplémentaire, avec toutes les charges que cela implique.

En ajoutant à cela les heures supplémentaires liées à la chorale ou aux ensembles instrumentaux, qui nécessitent également une préparation approfondie, nous pouvons constater que la charge globale de travail est généralement lourde. Ceci conforte les constats faits par une majorité d'enseignants à propos de leur durée hebdomadaire de travail (paragraphe a).

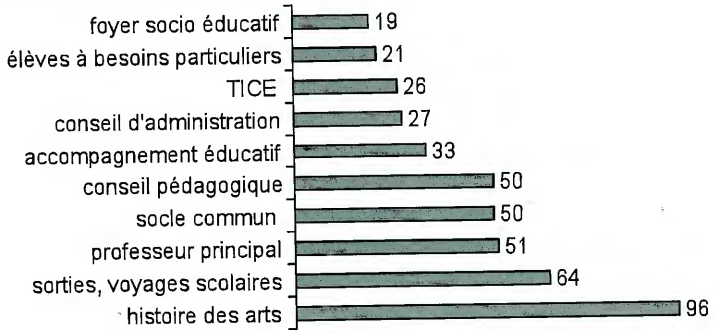
c. Quelles variables ?

Bonne nouvelle : hommes et femmes se montrent égaux devant le temps de travail personnel, le critère du sexe n'influence pas les réponses.
Un autre élément retient notre attention, c'est celui de l'ancienneté dans le métier. Ce sont les plus novices et paradoxalement les plus aguerris qui disent travailler le plus. Les premiers ont besoin de temps pour acquérir les bases du métier. Quant aux professeurs les plus anciens on peut penser qu'après avoir déjà mis en œuvre au moins deux types de programmes différents, ils ont dû remettre en question des habitudes de travail bien ancrées et même si les contenus musicaux sont les mêmes la façon de les aborder en a déstabilisé un grand nombre.
Un peu d'autosatisfaction : Les adhérents APÉMu se montrent très investis. Sans doute, rencontres et échanges sont de précieux stimulants qui donnent envie d'innover (cf paragraphe 2.a. du chapitre *Le cours d'éducation musicale*), sans oublier la parution régulière du bulletin de l'association.

2. Les professeurs d'éducation musicale au centre des établissements !

Nous avons vu que le temps de préparation additionné aux heures de cours atteignait pour une forte majorité des professeurs pas moins de 40 heures hebdomadaires. Il faut bien sûr ajouter à cela un certain nombre de tâches au sein de l'établissement qui se diversifient et se cumulent au gré des réformes. En sus des tâches traditionnelles (conseils de classe, conseils d'administration, charge de professeur principal, sorties et voyages, TICE) viennent les tâches liées à la mise en place du socle commun et son livret de compétences, le conseil pédagogique. La dernière mission étant la mise en place de l'épreuve d'histoire des arts, pour laquelle nous sommes en première ligne.

Vous investissez-vous dans les dispositifs suivants : (plusieurs réponses possibles)



a. Une demande institutionnelle forte

La moitié des enseignants (51%) sont professeurs principaux, les 2/3 (64%) s'impliquent dans des sorties ou voyages scolaires. Si l'on prend en compte également la forte implication pour le socle commun (50%) et pour le conseil pédagogique (50%), on constate que les enseignants en éducation musicale sont très actifs au sein des établissements scolaires et que leur place y est prépondérante (ils connaissent en général tous les élèves d'un établissement). Les demandes institutionnelles nombreuses et parfois contradictoires finissent par rendre notre rôle d'enseignant confus et beaucoup de collègues avouent être désorientés et surmenés.

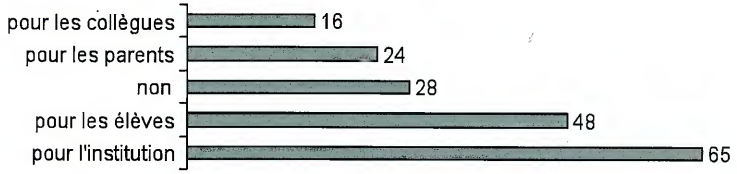
b. Un investissement constant

Trois dispositifs mettent particulièrement en lumière cet investissement: l'histoire des arts devenue une épreuve obligatoire, inhérente à notre discipline (pour 96%), les sorties pédagogiques qui incluent souvent un volet culturel (64%) et également le conseil pédagogique qui réunit en principe un professeur de chaque discipline ou au moins d'un même champ disciplinaire (50%).

c. Au-delà des demandes institutionnelles

Souvent très à l'aise avec les TICE de nombreux enseignants d'éducation musicale mettent en ligne des ressources et s'emparent rapidement des demandes et des outils.

Mettez-vous des ressources en ligne : (plusieurs réponses possibles)



Plus des deux tiers des enseignants (65%) le font pour l'institution en remplissant le cahier de texte électronique, en saisissant les évaluations pour les bulletins trimestriels ou le livret du socle.
Au-delà de cette demande institutionnelle, un enseignant sur deux partage des ressources avec ses élèves.
16% des professeurs, ce qui est loin d'être négligeable, mettent des ressources en ligne pour leurs collègues via des sites personnels et blogs. La demande est forte, ce besoin d'échange, de partage entre professeurs est important probablement parce qu'il est encore insuffisamment développé et trop contraint sur les sites officiels.

3. Un bilan mitigé mais pas sans espoir

Les nouveaux programmes, nous l'avons vu, ont généré un surcroît de travail, de stress, menant parfois au surmenage : tous les enseignants d'éducation musicale ont eu à charge de repenser leur enseignement sur 4 niveaux en même temps.

Les professeurs d'éducation musicale ont également dû, en plus de la mise en place du livret de compétences s'atteler à une nouvelle tâche, au demeurant passionnante mais complexe à organiser : l'épreuve d'histoire des arts.
La chorale, sujet du chapitre suivant, tient également une place prépondérante dans l'estimation du temps de travail de l'enseignant.
Cependant, malgré les remarques concernant la charge de travail et le sentiment que les conditions de travail se sont dégradées (pour 67 % des enseignants), 71% des collègues se sentent encore « bien » ou « très bien » dans leur métier.

Comment expliquer cette apparente contradiction à l'aune de la charge de travail ?
Des remarques libres émergent souvent les notions de « manque de temps » et de « charges administratives trop lourdes » mais aussi de richesse et d'attraits nouveaux dans le travail.
Avec l'arrivée des nouveaux programmes, si le temps de préparation de cours apparaît « plus complexe » et « plus long » pour une large majorité d'enseignants, il est ressenti aussi comme « plus stimulant » par 33% des enseignants contre 11% pour l'inverse.
L'enthousiasme de partager des expériences musicales riches et variées avec les élèves se montre toujours présent (n'oublions pas que les enseignants d'éducation musicale sont aussi des musiciens qui vivent leur pratique au quotidien). Chacun a également à cœur de prendre pleinement sa place dans l'institution en assumant d'autres tâches (celle de professeur principal par exemple).

L'hypothèse la plus plausible est alors que le plus mal vécu ne soit pas le temps ni l'investissement en direction des élèves mais celui nécessité par des demandes institutionnelle et administrative grandissantes, ressenties comme stériles et éloignant l'enseignant de sa tâche première.

LA CHORALE

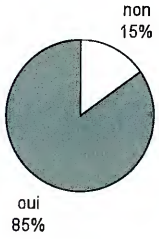
La place des chorales et des pratiques collectives dans les collèges est un sujet qui est cher à l'APÉMu. Jusqu'à l'année dernière, seule une circulaire de 1949 (suivie d'une note de service) donnait quelques éléments quant à sa prise en compte horaire et statutaire. Vous pouvez la retrouver dans le bulletin n°214 (2ème trimestre 2011) de l'APÉMu.

D'autre part, depuis plusieurs années des situations se dégradent, et sont de plus en plus hétérogènes selon les académies, ou même les départements. L'APÉMu a alors lancé plusieurs actions locales. Le 23 mars 2011, une audience nous a été accordée au ministère. M. Raphaël Muller, conseiller à la culture, Christophe Kerrero, conseiller aux affaires pédagogiques, Vincent Maestracci, IGEN, nous ont alors entendus, et une nouvelle circulaire est sortie le 21 septembre 2011. *(Le chant choral à l'école, au collège et au lycée, NOR : MENE1123235C circulaire n° 2011-155 du 21-9-2011 MEN - DGESCO B3-4)*

1. Une chorale dans chaque établissement ?

Cette volonté est exprimée depuis de nombreuses années maintenant (1996, 1997, 2001...).
Ce n'est actuellement pas le cas.

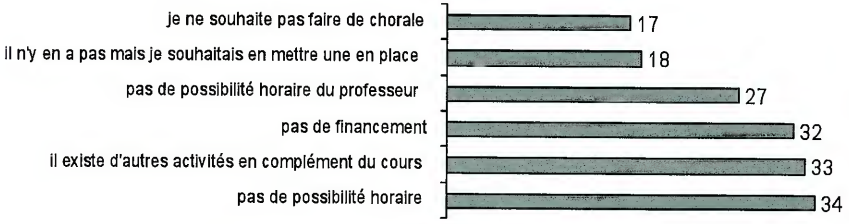
Y a-t-il une chorale dans l'établissement ?



Les raisons évoquées pour cette absence de chorale sont principalement :

- le manque de financement (32% d'entre eux le soulignent)
- les difficultés de mise en place au sein de l'établissement, comme la mise à disposition d'un horaire commun à tous les élèves du collège, ou la disparition progressive du temps de pause méridien (34%)

Néanmoins, un tiers des enseignants déclarent que d'autres activités en prolongement du cours d'éducation musicale sont présentes en lieu et place de la chorale : ensemble instrumental, atelier soliste...



Au-delà des singularités académiques ou départementales que nous pourrons remarquer par la suite, c'est la situation de l'éducation musicale dans chaque établissement qui semble aussi peser sur la présence ou non de chorale dans

l'établissement : l'affectation de l'enseignant (titulaire ou TZR ; sur un ou plusieurs établissements), sa quotité de service...

Nous distinguons essentiellement trois groupes de personnes qui n'ont pas de chorale :

- les enseignants à temps partiel (20% d'entre eux n'ont pas de chorale)
- les enseignants en service partagé (32% d'entre eux n'ont pas de chorale)
- les enseignants travaillant avec un public qu'ils jugent difficile ou très difficile (45% d'entre eux n'ont pas de chorale).

Ensembles instrumentaux :

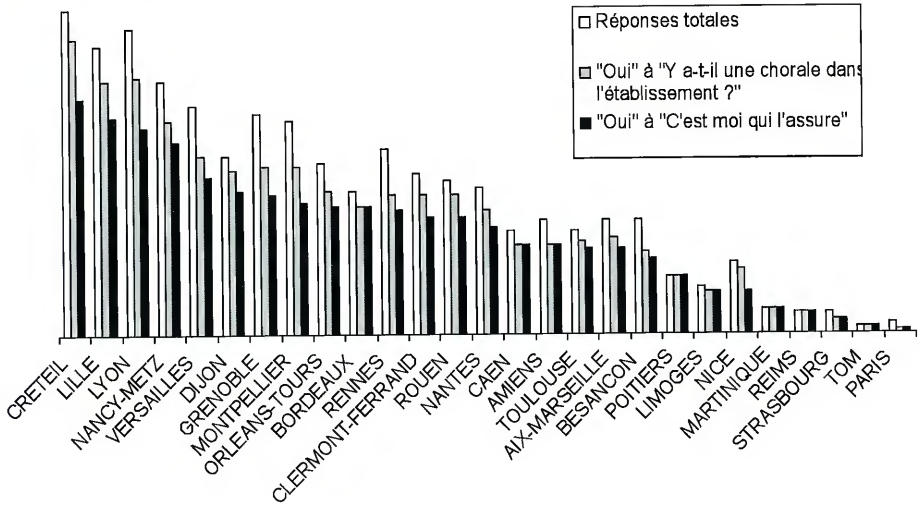
Nous n'oublions pas que les problématiques liées à la chorale sont les mêmes pour les ensembles instrumentaux. Nous n'avons pas voulu les mettre de côté, mais leur nombre plus faible ne permettait pas de vision globale sur le territoire. Néanmoins, certains enseignants se sont exprimés à leur sujet dans les remarques libres, et nous ne pouvons que relater ici des regrets quant à leur manque de soutien et de prise en compte. Souvent, ces remarques sont liées à la diminution de la pratique instrumentale en classe également.

2. Le panel d'analyse pour les chorales

Nous avons fait le choix de prendre en compte 781 réponses : celles qui cumulent « oui » à « y a-t-il une chorale dans l'établissement ? » et « oui » à « assurez-vous vous-même la chorale ? », afin d'éviter d'éventuels doublons.

L'analyse qui suit doit nécessairement prendre en considération le nombre de réponses par académie tant le taux de participation a été variable selon les académies. Voici donc la répartition des réponses par académie.

Dans les graphiques suivants, seules les académies dont au moins 10% des enseignants de l'académie ont répondu sont indiquées.



Le panel utilisé pour l'analyse des réponses est représenté par les barres noires.

3. La rémunération de la chorale

« La quotité horaire de référence pour la prise en charge d'une chorale en collège ou lycée reste de deux heures/semaine. »[1]

La prise en compte de la chorale dans les services des enseignants (heures postes ou heures supplémentaires), ainsi que la hauteur de la rémunération (l'équivalent de deux heures, d'une seule, ou moins) sont des aspects déterminants pour l'analyse de la présence des chorales. Les situations varient nettement d'une académie à une autre.

a. Le bénévolat

18 chorales sont « non rémunérées », réparties sur 13 académies. Pourtant, elles sont assurées en grande majorité par des personnes à temps plein, et ce sont des chorales de taille moyenne (plus de 20, voire plus de 40 élèves).

Il n'est pas envisageable pour l'APÉMu que la chorale soit assurée de façon bénévole par les enseignants. Le travail imposé par cette activité doit absolument être reconnu à sa juste valeur, et sa rémunération doit respecter les textes en vigueur.

b. Données brutes de la rémunération :

Pour mémoire, une heure poste (HP) est une heure comprise dans la quotité horaire de l'enseignant (dans les 18 heures pour un certifié), 1 heure supplémentaire année (HSA) est une rémunération forfaitaire annualisée correspondant à une heure supplémentaire par semaine, 1 heure supplémentaire effective (HSE) est une heure rémunérée isolément. La rémunération des HSA et HSE varie selon le grade, mais pas selon l'échelon.

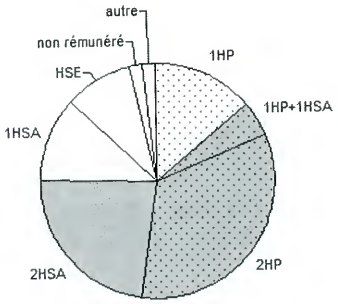
Pour information, voici les taux des heures supplémentaires depuis le 1er juillet 2010 (arrondis à l'euro près) :

	1ère HSA	HSA suivantes	HSE
Professeur certifié	1291 €	1076 €	37 €
Professeur agrégé	1846 €	1539 €	53 €
	Elle équivaut à 35 HSE	Elle équivaut à 29 HSE	

A partir du 5ème échelon, le taux horaire de l'heure supplémentaire devient inférieur au montant de l'heure incluse dans le service de l'enseignant.

---

[1] *Le chant choral à l'école, au collège et au lycée*, circulaire du 21-09-2011.



La rémunération est au moins en partie en heures postes

La rémunération est d'au moins l'équivalent de deux heures

D'après ce graphique :

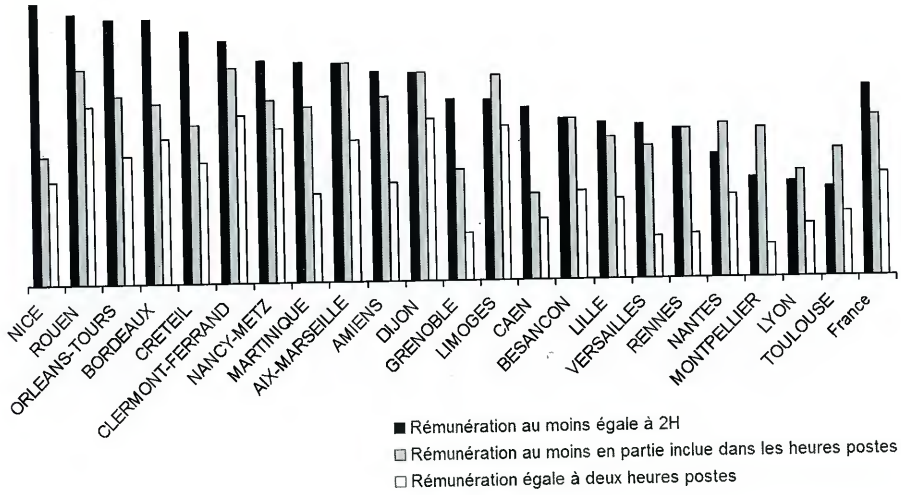
- 33% des chorales sont rémunérées par 2 heures postes (donc deux heures incluses dans le service de l'enseignant) [gris + pointillé].
- 62% des chorales sont rémunérées 2 heures ou plus, que ce soit des heures postes, des HSA, ou un mélange des deux [gris].
- 52% des chorales sont rémunérées au moins en partie en heures postes [pointillés].
- 8% des chorales sont rémunérées 1 HSE par séance.

La rémunération de 2 heures, préconisée dans l'ensemble des textes, est donc loin d'être en place pour l'ensemble des collègues, et dans 2/3 des cas, la chorale s'ajoute au moins en partie à un service entièrement composé d'heures de cours.

La rémunération en HSE au nombre de séances de répétitions nie le temps de préparation et la mise en place de la production finale. En effet, seules les heures face aux choristes sont rémunérées. Le travail de recherche de répertoire, d'arrangement, de travail personnel de direction, d'organisation du ou des concerts... n'est pas pris en compte.

c. Cette rémunération varie selon les académies : où fait-il bon vivre ?

Les barres représentent le pourcentage de chorales concernées par académie.



La rémunération est à hauteur d'au moins 2 heures, en heures postes ou supplémentaires (France : 62%)

- Les + : Nice (92%), Rouen (88%), Orléans-Tours (86%), Bordeaux (86%), Créteil (82%), Clermont-Ferrand (79%)
- Les - : Toulouse (29%), Lyon (31%), Montpellier (32%), Nantes (40%), Rennes (49%)

La rémunération est toute ou partie en heures postes (France : 52%)

- Les + : Aix-Marseille (71%), Clermont-Ferrand (70%), Rouen (70%), Dijon (68%), Limoges (67%)
- Les - : Caen (28%), Lyon (34%), Grenoble (36%), Nice (42%), Toulouse (42%), Versailles (43%)

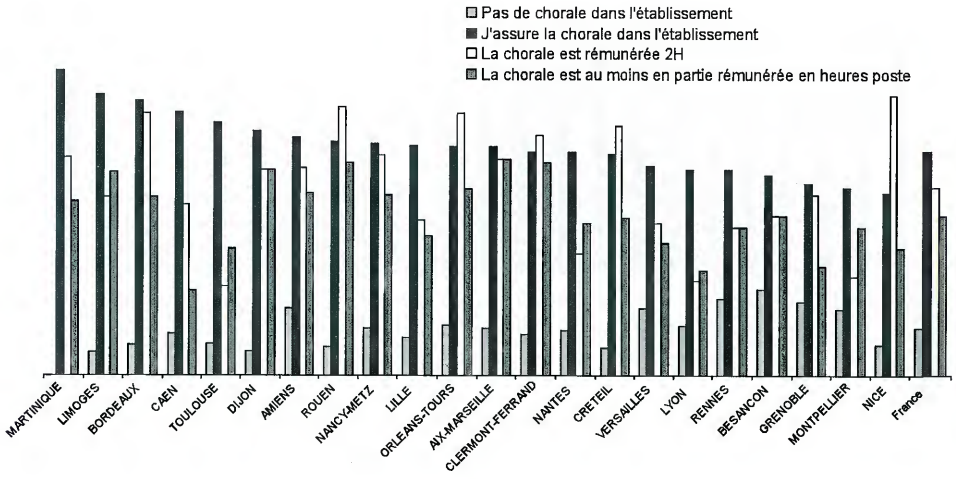
On peut donc remarquer une grande disparité entre les académies.
Comment l'expliquer ?

- Les politiques de gestion des heures sont différentes selon les académies et les départements.
- Le poids de la hiérarchie pédagogique et ses priorités sont sans doute tout aussi importants. Certains IA-IPR sont probablement plus investis dans la question du chant choral, en étant par exemple impliqué dans la FNCS (Fédération Nationale des Chorales Scolaires).

Quoi qu'il en soit, il y a des académies où les chorales ont meilleur sort (Aix-Marseille, Rouen, Orléans-Tours, Bordeaux, Créteil) que dans d'autres (Toulouse, Lyon, Montpellier, Nantes, Rennes).

d. La rémunération a une influence sur la présence ou non d'une chorale dans l'établissement

Le manque de financement, nous l'avons vu plus haut, est la cause principale de l'absence de chorale dans un établissement (nous avions alors également relevé comme facteur déterminant les problèmes de disponibilités horaires, des élèves comme du professeur).



Le graphique précédent montre que la tendance de rémunération des académies est en lien avec la présence ou non d'une chorale dans l'établissement.

Est-ce un hasard si les chorales sont bien implantées dans l'académie de Bordeaux en étant à 86% rémunérées deux heures ?

Est-ce un hasard si à Montpellier, où elles ne sont que 32% à être rémunérées 2H, il y a près d'un quart des établissements sans chorale ?

Sans pouvoir donner d'éléments absolument systématiques, les rapprochements semblent fondés.

e. La rémunération varie peu en fonction du nombre d'élèves

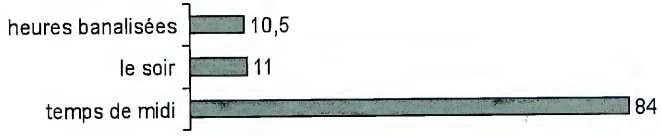
Plus la chorale comporte d'élèves, plus elle est rémunérée en heures postes, sans toutefois que les différences soient énormes.

f. La rémunération chorale a une influence sur le sentiment de considération de l'enseignant

La proportion d'enseignants se sentant bien considérés par leur chef d'établissement augmente avec la rémunération de la chorale. 60% des enseignants ayant deux heures ou plus se sentent bien considérés, contre 50% de ceux qui sont moins bien rémunérés. Un enseignant dont le travail avec la chorale est reconnu par le chef d'établissement en étant payé deux heures se sent mieux considéré.

Egalement, deux tiers des enseignants se sentant bien considérés sont rémunérés deux heures pour la chorale. La considération du chef d'établissement aide sans doute au financement...

4. L'horaire de la chorale



84% des chorales ont lieu pendant la pause méridienne.

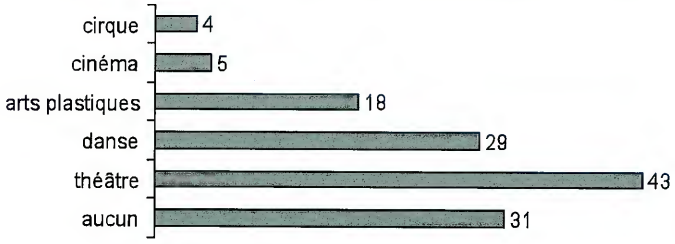
Il n'y a pas de différence significative entre les établissements ruraux ou urbains, malgré les contraintes liées au transport. Dans les deux cas, la pause méridienne est largement privilégiée, mais elle est aussi un frein important à la mise en place de certaines chorales. Nous constatons et regrettons que cette pause méridienne soit de plus en plus fréquemment écourtée, ou décalée selon les élèves, et ne permette plus de disposer comme préconisé d' « une plage horaire permettant au plus grand nombre d'élèves, quelle que soit leur classe, d'y participer ».

La présence de la chorale le soir (11%) ne peut que faire penser à un amalgame trop fréquent entre « chorale » et accompagnement éducatif. Dans

certaines académies, la pression est forte pour que la rémunération de la chorale et sa gestion soient liées à l'accompagnement éducatif. La chorale fait partie intégrante des enseignements et ne peut être confondue avec les activités éducatives menées en marge des enseignements.

La présence d'heures banalisées (10,5%) ne peut être qu'encouragée. D'une part, cette option répond au texte de cadrage, et elle permet d'autre part à un maximum d'élèves d'y participer.

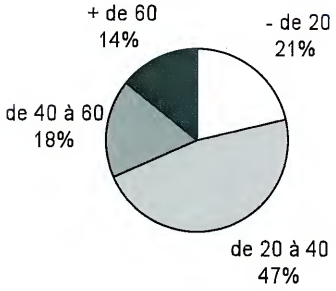
5. La chorale et les autres champs artistiques



Un tiers des chorales (31%) n'intègre aucun autre champ artistique.

Les deux autres tiers explorent d'autres champs artistiques et apportent une ouverture supplémentaires aux élèves. Sont privilégiés : le théâtre (43%), la danse (29%), les arts plastiques (18%), le cinéma (5%) et le cirque (4%).

6. La taille de la chorale



Près de la moitié des chorales comportent entre 20 et 40 élèves.

La taille de l'établissement n'a pas de grande incidence sur ce nombre. On peut simplement remarquer que les chorales de moins de 20 élèves se trouvent essentiellement dans les établissements de moins de 300 élèves, et que les chorales de plus de 60 élèves se trouvent principalement dans les établissements de plus de 800 élèves.

De la même manière, l'ancienneté de l'enseignant dans l'établissement n'a pas une grande incidence, sauf pour les extrêmes : les chorales de moins de 20 élèves sont présentes en plus grande proportion chez les enseignants qui ont moins de 5 ans d'ancienneté dans l'établissement, et à l'inverse, les chorales de plus de 60 élèves sont présentes en plus grande proportion chez les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté.

Les chorales composées d'un public qualifié de « difficile » par les enseignants sont non seulement moins nombreuses, mais ont moins d'élèves.

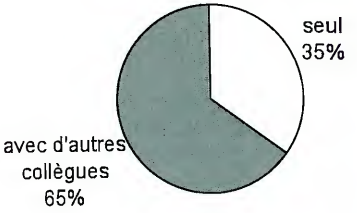
Enfin, on peut observer que parmi les enseignants qui se sentent bien considérés par les parents, la proportion de grosses chorales est plus importante que parmi ceux qui se sentent peu ou pas considérés. A l'inverse, les professeurs qui se sentent peu considérés ont davantage des petites chorales.

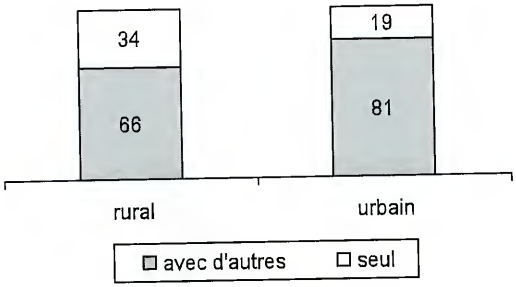
7. Travailler seul ou avec d'autres

« Il est notamment souhaitable de construire des projets associant plusieurs établissements, qu'elles soient d'un même niveau (deux collèges, par exemple) ou de niveaux différents (un collège et une école ou un lycée). »[2]

35% des collègues travaillent seuls,

65% avec d'autres collèges.





Les collèges urbains travaillent plus facilement avec d'autres que les collèges ruraux.

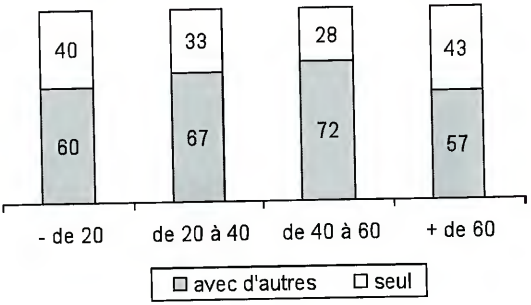
La question de l'éloignement des établissements et de la prise en charge financière des transports est certainement déterminante.

(en pourcentages)

La taille de la chorale a une incidence sur le fait de travailler seul ou avec d'autres collèges :

Les chorales de taille moyenne ou moyenne-supérieure se regroupent davantage que celles ayant un petit ou un gros effectif.

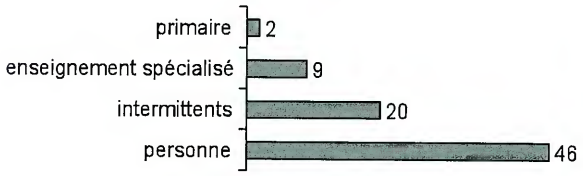
(en pourcentages)



[2] *Le chant choral à l'école, au collège et au lycée*, circulaire du 21-09-2011.

Cela peut paraître surprenant pour les petites chorales, qui auraient sans doute vraiment à gagner en se regroupant.

Les chorales fonctionnent beaucoup en autonomie :

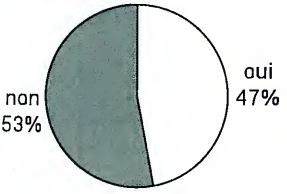


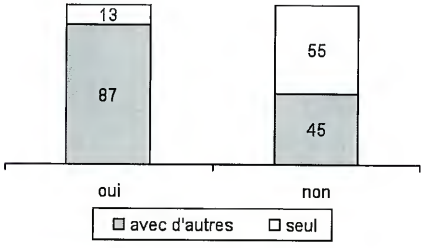
Près de la moitié des chorales (46%) travaillent en autonomie dans leur établissement, sans partenariat extérieur (enseignements spécialisés, intermittents...).

Le partenariat avec les écoles primaires, alors qu'il devrait être valorisé, est sous-exploité.

Ce manque de partenariat reflète sans doute l'augmentation croissante et perpétuelle des démarches administratives qui pèse sur le professeur d'éducation musicale : protocoles d'accords avec les autres structures, co-financement des projets, emploi d'intermittents... Ce dernier point étant interdit par un établissement, d'autres dispositifs doivent être trouvés (Foyer Socio Educatif, association départementale ou académique...). Il sera d'ailleurs fait plus loin la relation entre le travail en collaboration entre d'autres structures et l'adhésion à une association.

Une petite moitié (47%) des chorales adhèrent à une association académique ou départementale. Celles-ci peuvent manquer parfois de soutien institutionnel, alors qu'elles favorisent les regroupements, le partenariat avec d'autres structures ou des intermittents, et facilitent les démarches administratives.





(en pourcentages)

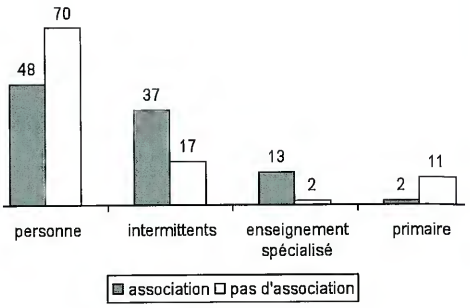
87% des chorales en association se regroupent, contre 55% hors association.

L'appartenance à une association académique favorise en effet le regroupement des établissements pour les projets chorals.

Les associations favorisent les partenariats : les chorales adhérentes fonctionnent moins toutes seules (48% contre 70%).

Les adhésions favorisent, par leur structure même, le travail avec les intermittents (possibilité d'embauche) et l'enseignement spécialisé (protocoles plus aisés).

Par contre, le lien avec le primaire est davantage rencontré dans les chorales fonctionnant hors adhésion.

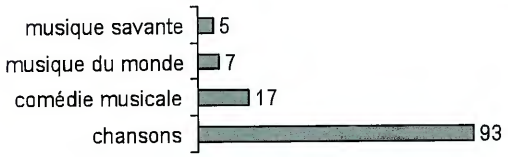


On peut penser que d'une part le partenariat avec le primaire est recherché en priorité quand aucun autre partenariat n'est envisagé, et d'autre part que les écoles primaires étant sectorisées, elles font plus volontiers des liens avec un seul collège et une structure de projet plus « légère », leurs possibilités de financement étant moindres.

Les associations académiques ou départementales sont donc des piliers incontournables pour le développement du chant choral. Elles favorisent le regroupement, les partenariats, et sont un support administratif qui palie le manque réel de l'institution. A ce titre, le soutien institutionnel aux associations doit à tous points de vue être assuré.

8. D'autres données

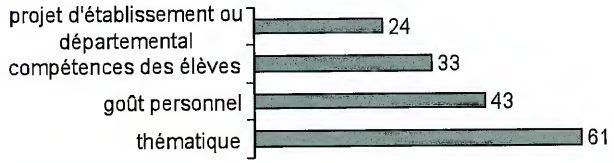
a. La nature du répertoire (en pourcentages)



Le répertoire est essentiellement constitué de chansons puisque 93% des enseignants citent ce répertoire. La musique savante et les musiques du monde sont largement sous-représentées.

L'affiliation ou non à une association académique n'a pas d'influence sur la nature du répertoire.

b. Le choix du répertoire (en pourcentages)



C'est une construction par thématique qui concerne 61% des chorales.

Les goûts du professeur sont davantage pris en compte par ceux-ci que les compétences des élèves.

25% des chorales voient leur programme guidé par un choix académique ou départemental.

c. Le nombre de concerts (en pourcentages)

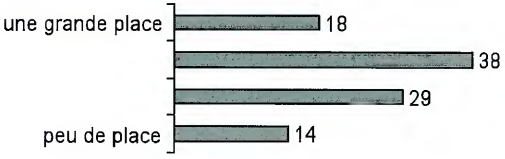
35% des chorales font un seul concert dans l'année. On peut penser qu'il s'agit d'une production marquant la fin du projet annuel.

41% en font deux, 23% en font davantage.

Quelques remarques :

- L'organisation d'un concert étant très lourd, on ne peut que comprendre la présence d'un seul concert par an.
- Les regroupements, la jauge des salles de spectacle peuvent impliquer la nécessité de plusieurs concerts, le même jour ou dans une période restreinte.
- Le concert n'est plus vécu uniquement comme une production finale d'un projet, moment unique mettant un point final au travail. Celui-ci peut également intervenir en cours de projet.
- La nature des concerts se diversifie par leur lieu (au collège, dans une salle de concert, dans un lieu de vie collectif), leur moment (Noël, fin d'année...), leur forme (un concert seul pendant l'année, un concert en regroupement en fin d'année...).

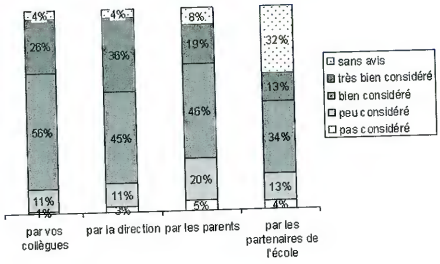
d. La place de la chorale (en pourcentages)



Une majorité de professeurs (56%) a le sentiment que la chorale tient plutôt une grande place dans l'établissement.

Outre le nombre d'élèves concernés, les apports de la présence d'une chorale dans un établissement ne sont plus à démontrer. Au-delà de l'effet « vitrine » pour l'établissement, les compétences acquises en termes de travail, de persévérance, d'engagement et d'acquisitions musicales ne font plus aucun doute. Il est regrettable qu'encore 43% des enseignants déplorent une place peu importante de la chorale dans l'établissement.

Vous vous estimez :



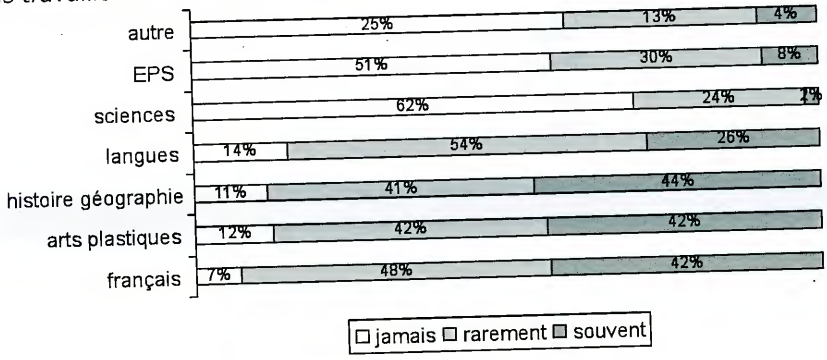
Les enseignants se sentent bien ou très bien considérés par leurs collègues (+ de 75%), leur direction (80%). Ces résultats sont plutôt encourageants et montrent que les personnes qui travaillent au quotidien avec les enseignants d'éducation musicale se rendent compte du travail fourni et de l'importance de ce que la discipline apporte à un enfant, un adolescent, une classe, un établissement.

C'est plus mitigé pour les parents (66% - 25% peu considérés), ou bien les partenaires extérieurs. Les poncifs - encore – véhiculés par la presse, les personnalités publiques ou bien certains enseignants de l'enseignement spécialisé restent malgré tout un handicap important pour le développement de la discipline. Il suffit de reprendre les bulletins de ces dernières années pour s'en rendre compte : on ne compte plus les réactions auprès des organes de presses ou de certaines personnes.

Heureusement, les choses évoluent quand même de manière sensible. Les parents, les politiques (eux-mêmes souvent parents également), les musiciens... s'ouvrent de plus en plus à ce qu'on peut faire en collège, aux petites graines qu'on plante, et qui pousseront à leur avantage :

- sans l'éducation musicale, quid d'une culture musicale commune et de la pérennité de certains répertoires ou artistes ?
- ne formons-nous pas à grande échelle les spectateurs, auditeurs de demain ?
- les artistes ne gagnent-ils pas en soutien officiel (financier entre autres) lorsqu'ils s'investissent à nos côtés auprès du public de collégiens ?
- ne sommes-nous pas les « médiateurs » incontournables pour atteindre le public d'âge collège ?

Vous travaillez avec vos collègues de :



L'interdisciplinarité est mise en place régulièrement avec le français, l'histoire-géographie, mais moins avec les arts plastiques, les langues ou même quasiment pas avec les sciences ou l'EPS.

La mise en place de l'histoire des arts a certainement contribué à resserrer les liens avec les arts plastiques, l'histoire-géographie et le français. L'éducation musicale participe en effet activement à :

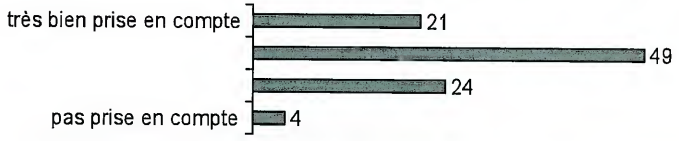
- le construction d'une culture artistique (en lien par exemple avec les arts plastiques),
- la construction d'une culture historique et temporelle (en lien par exemple avec l'histoire-géographie),
- la construction de la maîtrise de la langue (interprétation de textes, expression personnelle...)

2% des enseignants d'éducation musicale ne travaillent jamais ou rarement avec les collègues d'autres disciplines. Nous ne disposons malheureusement pas de chiffres concernant les autres disciplines. Néanmoins, nous formulons l'hypothèse que ce chiffre est particulièrement bas au regard de l'ensemble du corps éducatif des établissements.

On déplore malheureusement encore trop souvent l'attitude de certains collègues d'autres disciplines qui considèrent l'interdisciplinarité avec l'éducation musicale comme une « illustration sonore » de leur cours, et non pas comme des actions permettant des co-apprentissages.

Le professeur d'éducation musicale, par la quantité d'élèves de l'établissement qu'il connaît d'une part, par la nature sensible et personnelle des enjeux de la discipline d'autre part, et enfin par la situation didactique mise en place (disposition, partage...), a une vision souvent très fine et juste des élèves. Ils sont capables de porter des appréciations plus justes et pertinentes sur certaines compétences des élèves, leur relation à l'élève ne se limitant pas à une transmission de savoirs et savoir-faire.

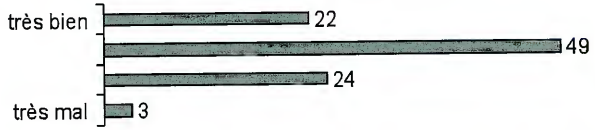
70% d'entre eux estiment que cette spécificité et cette connaissance des élèves si particulières à notre discipline sont bien prises en compte.



ETAT D'ESPRIT ET RESSENTI

1. Dans quel état d'esprit sont les profs d'éducation musicale ?

a. Comment se sentent les enseignants dans leur métier ?



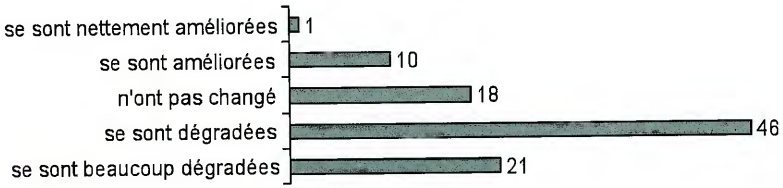
Voici une bonne nouvelle : les enseignants se sentent malgré tout encore plutôt bien dans leur métier. Néanmoins, 27% d'entre eux se sentent mal ou très mal. Cela est-il acceptable ? Peut-on envisager l'école comme un lieu d'apprentissage, de respect, d'éducation, si un quart des enseignants se sentent mal dans leur profession ?

Il n'y a sans doute pas lieu ici de tenter des explications qui peuvent être multiples, diverses et individuelles, mais l'analyse des chapitres précédents amène des éléments tangibles au malaise de certains.

En effectuant des recoupements avec les autres questions, on peut remarquer que :

- la difficulté du public est facteur de mal-être : 80% des enseignants face à un public facile se sentent bien, 59% seulement dans le cas contraire.
- les enseignants qui se sont reconnus dans les nouveaux programmes se sentent mieux que ceux dont les pratiques antérieures étaient plus éloignées (et qui on sans doute été davantage déstabilisés) : 82% contre 63%.
- les enseignants qui assurent la chorale se sentent plutôt mieux (75% contre 64%)
- les femmes se sentent plutôt mieux que les hommes (75% contre 68%) ;
- l'âge de l'enseignant n'est pas un facteur déterminant dans le degré de satisfaction ;
- les enseignants en milieu rural se sentent plutôt mieux que ceux enseignant en milieu urbain (75% contre 70%).

b. Les conditions d'exercice se sont-elles dégradées ?



Pour 67% des enseignants, les conditions d'exercice se sont dégradées. Là encore, c'est sans doute dans l'ensemble des chapitres précédents qu'on peut trouver des éléments de réponses.

Sans tomber dans le travers facile du « c'était mieux avant ! », le fait que deux tiers des enseignants estiment que leurs conditions de travail se sont dégradées doit interroger fortement.

Posons quelques hypothèses :

... liées au **temps qui passe**, à l'âge, à la société

« C'était mieux avant » peut en effet être, pour une minorité sans doute, un moyen de se détourner de l'âge qui avance

... liées à notre **métier**

Le premier point serait sans doute, comme ce sera noté dans les difficultés plus loin, une question d'élèves. La multiplicité des profils d'élèves accueillis dans les classes, dans des classes sans doute plus chargées qu'il y a quelques années, apporte un ressenti de dégradation des conditions de travail au quotidien.
Ensuite, la multiplication des tâches plusieurs fois relevée, l'arrivée de nouveaux dispositifs parfois contradictoires les uns avec les autres participent sans doute à ce retour vers une certaine nostalgie.

... liées à notre **discipline**

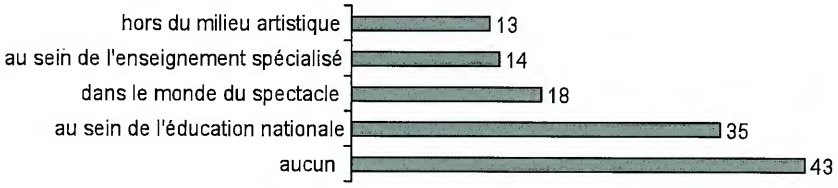
Quels changements disciplinaires pourraient être mis en avant ? Les chapitres précédents apportent des réponses.

- les programmes de 2008 ont été ressentis par de nombreux collègues comme une remise en cause profonde de leurs pratiques
- le manque de formation continue
- une remise en compte du mode de pensée des apprentissages. L'arrivée des compétences a déstabilisé un grand nombre d'entre nous
- les diversités de traitement selon les académies

...liées à un **manque de reconnaissance**

Si beaucoup de choses ont changé dans l'enseignement de l'éducation musicale, les enseignants se trouvent très fréquemment ré-enfermés dans des clichés. Le décalage entre l'investissement et l'enthousiasme d'un côté et les éternels poncifs propagés par les médias, les hommes politiques mais également par des chefs d'établissement parfois des collègues donne une impression de vacuité.
Dans ces conditions chaque difficulté qui s'ajoute est vécue comme une dégradation car, même lorsqu'il y fait face, l'enseignant n'obtient pas de reconnaissance.

D'ailleurs, à la lecture des réponses ci-dessous, 57% des enseignants pensent à une évolution de carrière, au sein de l'éducation nationale (35%), ou hors (55%).



2. Questions bilan

Cette section se base sur quatre questions ouvertes :

- Quelles sont pour vous les finalités du cours d'éducation musicale ?
- Dans l'exercice de votre métier, qu'est-ce qui est pour vous le plus problématique ?
- Dans l'exercice de votre métier, qu'est-ce qui vous procure le plus de satisfaction ?
- Remarques libres.

170 personnes n'ont répondu à aucune de ces quatre questions.

L'analyse de ces questions a été effectuée par mots-clés, ou idées récurrentes. Ceux-ci ont été comptabilisés afin de dégager des tendances.

a. Quelle est la finalité du cours d'éducation musicale ?

666 personnes se sont exprimées *(Plusieurs réponses possibles)*

Que penser de la domination de l'aspect « culturel » sur l'aspect « pratique » ?

D'après les remarques libres, il semblerait que ce soit une des évolutions du métier. Et cette évolution est notée dans les points négatifs.

Quelle est l'influence des nouveaux programmes ? De l'instauration de l'histoire des arts ? D'une certaine demande institutionnelle ?

Quelques craintes

- que les aspects pratiques de notre discipline (pratique vocale, pratique instrumentale) soient relégués aux activités complémentaires du cours d'éducation musicale, voire aux dispositifs liés à l'enseignement spécialisé ? Que la pratique musicale ne soit plus assurée par des enseignants d'éducation musicale, mais soit par des enseignants spécialisés (l'école de musique « rentre » ou non dans les collèges), ou par des animateurs sans formation pédagogique ?

- que si notre discipline est essentiellement axée sur la culture, celle-ci puisse être assurée sans qualification musicale pré-requise, donc confiée à d'autres ? Si le domaine culturel et artistique prend le dessus sur la question musicale, les autres professeurs d'humanités pourraient sans doute s'en charger. L'apport technique, sensible, pratique... serait alors réduit à néant.

Sans doute ces extrapolations dépassent-elles le degré de planification de nos politiques. Mais ne réveillent-elles pas de vieux serpents de mer ?

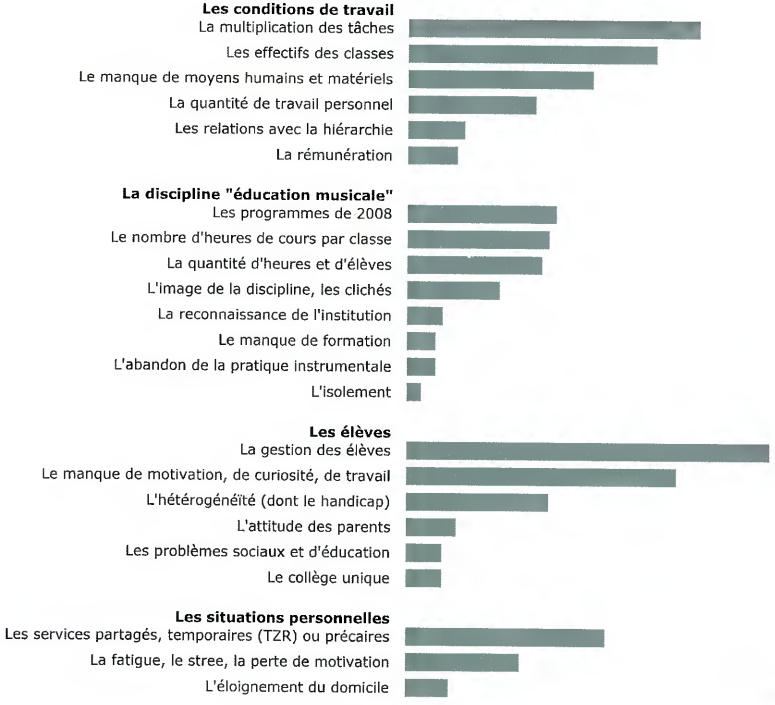
Sachons rester vigilants, à l'écoute. Sachons également garder en tête que notre spécificité est avant tout pratique et basée sur le musique elle-même.

D'autre part, on peut remarquer certaines réponses qui vont au-delà de la construction de l'élève, mais plus en lien avec la construction de la personne. Ce sont celles liées au plaisir, à l'épanouissement, à la confiance en soi, au corps... Cet aspect éducatif n'est que peu admis et pris en compte par l'institution. Il paraît cependant essentiel.

Qu'est-ce qui est pour vous le plus problématique dans l'exercice de votre métier ?
(Plusieurs réponses possibles)

825 personnes se sont exprimées
Les éléments de réponses à cette question ouverte ont été regroupés en quatre catégories :

- les conditions de travail
- la discipline « éducation musicale »
- les élèves
- les situations personnelles

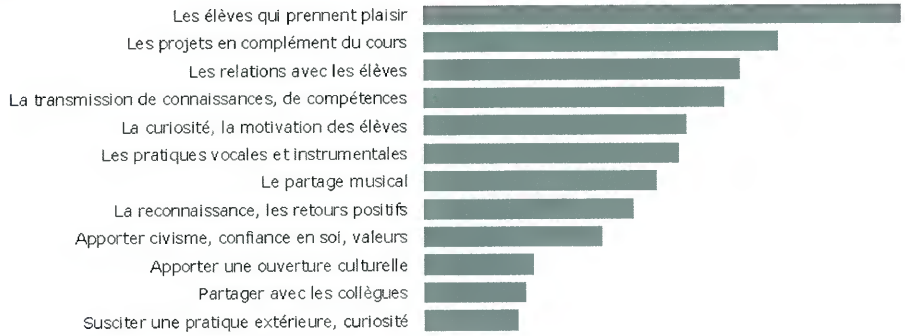


Quelques remarques :

- Les conditions de travail, sans lien direct avec la discipline, sont la première cause de difficultés pour l'enseignant. Celles-ci concernent aussi bien les généralités que la gestion des élèves. La « discipline » (dans le sens gestion des élèves) étant la plus grosse difficulté évoquée.
- Les éléments problématiques sont plus marqués par le domaine des relations humaines (avec les élèves, les pairs, la hiérarchie), que par les éléments propres à notre discipline (temps de cours, contenu des programmes...).

Qu'est-ce qui vous apporte satisfaction dans l'exercice de votre métier ? *(plusieurs réponses possibles)*

823 personnes se sont exprimées



Remarques

On peut remarquer dans les questionnaires, que le degré de satisfaction dépend de l'adéquation entre les finalités annoncées, et le degré d'obtention des objectifs.

Certains éléments, non mesurables par des éléments chiffrés, apparaissent néanmoins souvent :

- La question de la charge affective intimement liée à notre discipline. Les enseignants s'impliquent beaucoup dans leur métier, leurs pratiques.
- La notion de partage (musical) avec les élèves se retrouve-t-elle autant dans les autres disciplines ?
- La flûte à bec (et son abandon) reste une question sensible !
- Certaines remarques libres montrent parfois une appropriation certainement incomplète des programmes aboutissant à une autocensure d'enseignants dans leurs pratiques.

Enfin, certaines personnes ont sans doute trouvé dans le cadre de cette enquête, un lieu d'expression qui n'est pas souvent offert dans l'exercice de notre métier.

CONCLUSION

La conclusion que nous apportons ici est loin d'être définitive, tant les données recueillies sont importantes et riches. Pour autant, l'enquête nous dresse un portrait intéressant du professeur d'éducation musicale, du lieu dans lequel il travaille, de sa qualification etc.

Ainsi, nous pouvons clairement répondre aux propos tenus çà et là qui donnent une image rétrograde de notre corps de métier. Aujourd'hui, l'enseignement de la musique en collège est effectué par des professeurs aux aspects protéiformes : formés, engagés, tournés vers les nouvelles technologies, ils ont à cœur de faire entrer les élèves à la fois dans des logiques de compréhension du langage musical, proposent des pratiques vivantes et créatives, s'ouvrent vers des esthétiques variées, travaillent à la construction d'une culture commune ouverte vers tous les arts et enfin, proposent des expériences artistiques par le biais de projets intra ou inter établissements avec ou sans partenaires culturels. Comme la plupart de nos collègues d'autres disciplines, nous sommes investis dans nos établissements par le biais de projets ambitieux et de situations croisant bon nombre de champs disciplinaires : l'histoire des arts, le socle commun sont autant de dispositifs officiels que les professeurs d'éducation musicale investissent pour faire vivre une réelle transversalité des enseignements.

Les résultats de cette enquête arrivent à un moment important pour les enseignants. Les acteurs de la formation artistique et culturelle des élèves sont nombreux et sont assez ignorants de qui sont celles et ceux qui assurent le travail de fond, son caractère égalitaire et sa continuité. A nous de présenter qui nous sommes en nous appuyant sur nos pratiques mais aussi sur des données fiables et représentatives.

Enfin, à vous tous, adhérents ou non : ces résultats et analyses sont une arme précieuse face à l'isolement et à la méconnaissance des situations des autres établissements. Nous sommes sûrs que vous saurez vous appuyer sur ces données tangibles pour faire évoluer votre situation personnelle dans l'intérêt des élèves et au service de l'enseignement de l'éducation musicale.

Conception de l'enquête, analyse des résultats et rédaction des articles :

Isabelle BOUGAULT,

Anne-Françoise GARNY

Etienne GÉGOUT

Anne-Claire SCÉBALT

Fernando SÉGUI

Hélène THIÉBAUX

Hélène WAGNER

Cette enquête est la propriété de l'APÉMu

Toute utilisation publique de ces chiffres doit faire l'objet d'une demande au CA de l'association

CONGRÈS DE L'APÉMu

Place de l'enseignant

Du 26 au 28 octobre 2013 *

A BESANÇON

Des conférences, des ateliers, des rencontres, des concerts, de la convivialité...

Autant de bonnes raisons de venir et d'adhérer à l'APÉMu.

* *Dates à confirmer en fonction du calendrier scolaire*

Assemblée générale 2012

Du samedi 27 au dimanche 28 octobre 2012

Lycée Jeanne D'Arc
2 rue Sainte Geneviève du Mont
76044 ROUEN CEDEX

PROGRAMME PROVISOIRE :

Samedi 27 octobre 2012 :

A partir de 11h : accueil
14h : Assemblée générale dont questions à l'Inspecteur général
19H30 : Repas

Dimanche 28 octobre :

9h : réunion du C.A. Election du bureau.
14h : Travaux autour de différentes problématiques (communication, le site, les publications, préparation des entretiens avec nos députés…)

Le lycée est situé à 3 arrêts de métro de la gare et 20 minutes à pied.

HEBERGEMENT

Nombreux hôtels dans Rouen (cf. site de l'APÉMu)

COUPON D'INSCRIPTION

A l'assemblée générale du samedi 27 au dimanche 28 octobre, à Rouen

A retourner **avant le 20 octobre** à
Anne-Françoise Garny, 3, rue des joncs, 01000 Bourg-en-Bresse

NOM : .....
Prénom : .....
Adresse : .....
.....
Téléphone : .....
Mél : .....@.....

Participera à l'assemblée générale

Repas du samedi soir 27 octobre 2012 : (Prévoir entre 15 et 20 €)

- Je participerai au repas du samedi 27 octobre
- Je ne participerai pas au repas du samedi 27 octobre

Repas du dimanche midi 28 octobre 2012 : (Prévoir entre 15 et 20 €)

- Je participerai au repas du dimanche 28 octobre
- Je ne participerai pas au repas du dimanche 28 octobre

(Entourez les mentions choisies)

ASSEMBLEE GENERALE

Ordre du jour de l'assemblée générale

La présence de tous les membres de l'association est souhaitée

- Rapport moral de la présidente.
- Rapport financier de la trésorière.
- Adoption du budget prévisionnel.
- Renouvellement du CA (cf. modalités pratiques).
- Perspectives pour l'année scolaire 2012-2013.
- Questions diverses.
- Questions à Vincent Maestracci, Inspecteur Général.

Ordre du jour du C.A :

Le conseil, élu lors l'assemblée générale se réunira le dimanche. Les délégués académiques ainsi que tous les membres de l'association sont les bienvenus.

- Election du nouveau bureau.
- Les perspectives 2012.
- Questions diverses.
- Congrès 2013.

Modalités pratiques

Renouvellement du C.A. : 6 postes sont vacants.

Les membres sortants sont : Yolande Barbier, Catherine Baudy, Martine Bertier-Wolfrom, Marie-Françoise Quinet, Anne-Claire Scébalt et Hélène Wagner.

Candidature :
Tous les adhérents à jour de leur cotisation peuvent se porter candidat à l'élection au C.A. Il leur suffit de se déclarer sur place ou d'écrire à la présidente pour le 20 octobre.

Vote :

- Par correspondance : ceux qui le désirent peuvent voter pour le rapport moral et pour le rapport financier par correspondance en envoyant le bulletin (Cf. page suivante) à la présidente. Le bulletin doit être placé dans une enveloppe portant nom, prénom, signature.
- Par procuration : il est possible de donner un pouvoir à un autre adhérent ou à la présidente (également page suivante)

POUVOIR

Vous pouvez confier ce pouvoir

- à un membre de l'association, à jour de sa cotisation
- ou à la présidente : Yolande BARBIER, 6 impasse Dubet 33700 Mérignac.

Renvoyez cette page à l'adresse postale de l'une de ces deux personnes avant le 20 octobre 2012.

NOM : .....

Prénom : .....

Adresse : .....

.....

.....

donne pouvoir à la personne désignée ci-dessous, membre de l'APÉMu ou à la Présidente pour l'Assemblée générale de l'association de Rouen du 27 au 28 octobre.

NOM : .....

Prénom : .....

Adresse : .....

.....

.....

Fait à : ....., le :.....2012

Signature :

OU

Bulletin de vote par correspondance

- **Rapport moral :**

POUR – CONTRE – ABSTENTION

- **Rapport financier :**

POUR – CONTRE – ABSTENTION

ASSOCIATION DES PROFESSEURS D'ÉDUCATION MUSICALE

Siège social : 6 impasse Dubet

33700 Mérignac

www.apemu.fr

CONSEIL D'ADMINISTRATION

ADAM OURET Maïté, BARBIER Yolande, BAUDY Catherine, BERTIER WOLFROM Martine, BOUGAULT Isabelle, GARNY Anne-Françoise, GEGOUT Etienne, HARBULOT Renata, LAPORTE Claude, LATOUR Michèle, MARTELLO Nicolas, PRIVAT Pierre, PUNSOLA Marie-Stéphane, QUINET Marie-Françoise, SCEBALT Anne-Claire, SEGUI Fernando, THIEBAUX-HARANGER Hélène, WAGNER Hélène.

BUREAU

Vice-président

Fernando SEGUI
24 place des Hirondelles
69140 Rillieux-la-pape
06.63.61.99.58
fernando.segui@apemu.fr

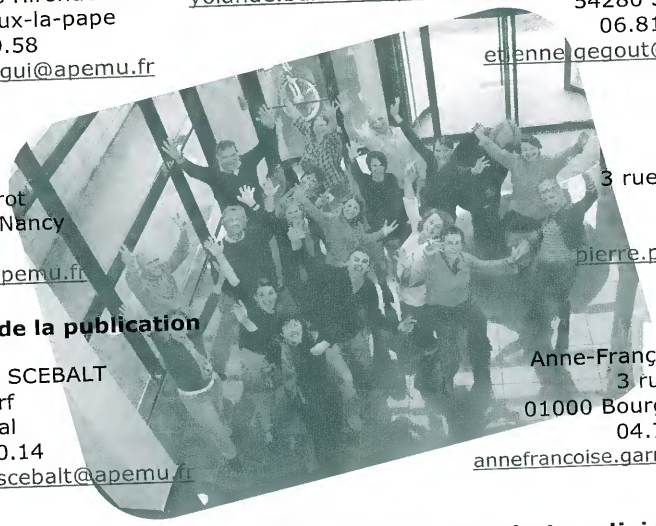
Yolande BARBIER
6 impasse Dubet
33700 Mérignac
06.13.43.92.25
yolande.barbier@apemu.fr

Vice-président

Etienne GÉGOUT
18 route de Voirincourt
54280 Seichamps
06.81.07.42.32
etienne.gegout@apemu.fr

ice-présidente

élène Wagner
rue Martial Mourot
4600 Villers Les Nancy
3.83.40.83.28
elene.wagner@apemu.fr



Trésorier

Pierre PRIVAT
3 rue des Géraniums
31240 L'UNION
05.67.52.20.98
pierre.privat@apemu.fr

Directrice de la publication

Anne-Claire SCEBALT
6 rue du cerf
88000 Epinal
06.76.86.40.14
anneclaire.scebalt@apemu.fr

Secrétaire

Anne-Françoise GARNY
3 rue des joncs
01000 Bourg-en-Bresse
04.74.50.32.65
annefrancoise.garny@apemu.fr

Trésorière adjointe

Martine BERTIER-WOLFROM
12 rue Barral de Montferrat
38100 Grenoble
Tél/fax : 04.76.47.92.17
martine.bertier-wolfrom@apemu.fr

Secrétaire adjointe

Renata HARBULOT
4 rue du Professeur Debré
Bâtiment 3A
21000 Dijon
renata.harbulot@apemu.fr

Mise en page de la revue

Imprimerie LM PRINT, 3 avenue des tilleuls 69360 St Symphorien d'Ozon
LMPrint@wanadoo.fr - www.imprimerie-lm-print.com

Certifiée IMPRIM'VERT depuis 2008

DÉLÉGUÉS ACADÉMIQUES

AIX -MARSEILLE
Martine Honorat
12 avenue d'Indochine 13100 Aix-en-Provence
04 42 21 35 64 martinehonorat@wanadoo.fr

AMIENS
Sabine Dommanget
5 rue de l'Abbé Danicourt 80260 Naours
jcsab@sfr.fr

BESANÇON
Maité Adam Ouret
6 rue Nungesser et Coli 25200 Montbéliard
adamouret.maite@wanadoo.fr

Hélène Thiébaux
11 rue des Clairs Soleils 25000 Besançon
heleneharanger@club-internet.fr

BORDEAUX
Catherine Baudy
12 allée Francois Villon 33510 Andernos
05 56 26 25 86 catherine.baudy@wanadoo.fr

CAEN
Patrick Leroy
2 Allée de la Glacière Résidence
Le Parc de Lébisey 14200 Hérouville Saint-Clair
pl-leroy@wanadoo.fr

CLERMONT - FERRAND
Claude Laporte
10 bd Léon Malfreyt
63000 Clermont - Ferrand
cl.laporte@wanadoo.fr

CORSE
En recherche de délégué

CRÉTEIL
Rachel Roguin
19 allée de la Châtaigneraie
95270 Saint-Martin du Tertre
06 37 26 44 62 rachel.roguin@orange.fr

DIJON
Francis Harbulot
4 rue du Professeur Debré - Bat. 3A - 21000 Dijon
03 80 41 31 40 francis.harbulot@orange.fr

GRENOBLE
Martine Bertier-Wolfrom
12 rue Barral de Montferrat 38100 Grenoble
tél/fax : 04 76 47 92 17 ma.berwol@free.fr

GUADELOUPE
En recherche de délégué
GUYANE
En recherche de délégué
LA RÉUNION
En recherche de délégué

LILLE
Marie-Françoise Quinet
32 rue Louis Delos 59700 Marq en Baroeul
Tel 03 20 31 57 66 / 06 89 81 65 16
mfquinet@dbmail.com

LIMOGES
Blin Guillaume
La Bussiere 23140 Cressat
guillaume.blin@nordnet.fr

LYON
Mathilde Auger
29 bis rue Viala 69003 LYON
06 64 51 80 45 auger.mathilde@neuf.fr

MARTINIQUE
En recherche de délégué

MONTPELLIER
Jean-Michel Vallot
11 rue Lieutenant Gilles 66330 Cabestany
jean-michel.vallot@ac-montpellier.fr

NANCY - NETZ
Hélène Wagner
22 rue Martial Mourot 54600 Villers Les Nancy
03 83 40 83 28 helene.wagner@ac-nancy-metz.fr

NANTES
Jean-Martial Fouilloux
33 rue Maurice Lagathu 44400 Rezé
06 77 90 04 95 jean-martial.fouilloux@wanadoo.fr

NICE
Erik De Brun
26 avenue Borriglione 06100 Nice
04 93 52 26 49 / 06 77 18 67 62
edebrun@gmail.com

ORLÉANS - TOURS
En recherche de délégué

PARIS
Denis Féau
7 rue du Dessous des berges 75013 Paris
01 43 20 24 25 Denis_feau@yahoo.fr

POITIERS
En recherche de délégué
REIMS
En recherche de délégué

RENNES
En recherche de délégué, s'adresser à **Michèle Latour**
9 rue de Neuvillette 76240 Le Mesnil-Esnard
michele.latour@laposte.net

ROUEN
Patrice Latour
9 rue de Neuvillette 76240 Le Mesni-Esnard
02 35 79 83 40 pmlatour@hotmail.com

TOULOUSE
Marie-Stéphane Punsola
11 ch Gaylar 31270 Cugnaux
05 67 74 29 72 / 06 81 90 34 10
punsolamarie@aliceadsl.fr

VERSAILLES
Christophe Gasselin
Les Roches 5 chemin du puits 91890 VIDELLES
06 70 06 71 62 christophe.gasselin@ac-versailles.fr

BULLETIN D'ADHÉSION ou D'ABONNEMENT 2013

à retourner au délégué académique ou à défaut à la secrétaire de l'association

❒ Renouvellement ❒ Nouveau

M^me^, M^elle^, M. (Nom, prénom) .....

Adresse complète .....

.....

Téléphone .....

Courriel .....

Grade ou situation .....

Indice/échelon .....

Etablissement .....

Académie .....

TARIFS

Tarif plein	38€
Temps partiel, retraité Indice inférieur à 410 Deuxième adhérent d'un couple	19€
Stagiaire	10€

ADHÉSION

Je soussigné(e) déclare

❒ Adhérer à l'APÉMu et m'abonner à la revue

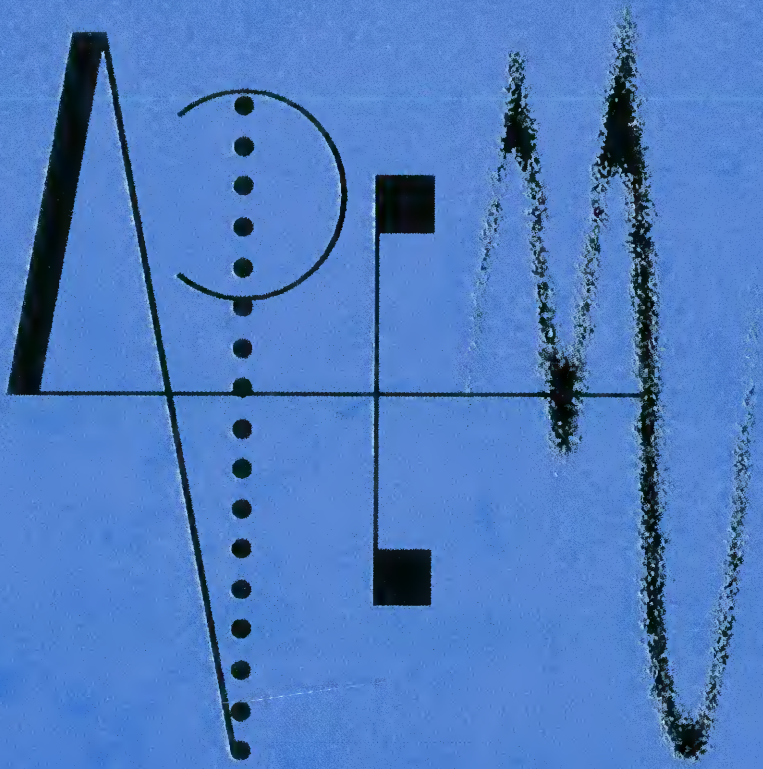
❒ Adhérer à l'APÉMu sans recevoir les revues

❒ M'abonner uniquement aux revues

MONTANT DÛ (chèque à l'ordre de l'APÉMu) : .....

Fait à **le** **Signature :**

L'adhésion est valable pour l'année civile et inclut l'envoi des 4 numéros annuels de la revue, rétroactivement en cas d'adhésion en cours d'année.
Toute demande d'adhésion envoyée après le 30 septembre sera validée pour l'année civile suivante.
Le traitement informatisé du présent formulaire a fait l'objet d'une déclaration de conformité auprès de la CNIL. Vous pouvez exercer votre droit d'accès et de rectification des données vous concernant en vous adressant à votre délégué académique, à défaut, directement à notre secrétaire.



Imprimerie LM Print - Saint Symphorien d'Ozon (69)
Mise en page: Anne-Claire SCEBALT/Imprimerie LM PRINT
Dépôt légal : 2e et 3e trimestre 2012 - 218-219 - ISSN : 1265 - 3462
Abonnement : 38 € - Prix de vente au numéro : 20,00 €